

**SEMINARIO DE EDUCACIÓN VIRTUAL**

# **EL PRESENTE Y EL FUTURO DE LOS RELATOS DIGITALES**

**JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ILLERA Y NÚRIA MOLAS CASTELLS (COORD.)**

**UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**2020**

Citación recomendada:

Rodríguez Illera, J.L. y Molas-Castells, N. (coord.) (2020). *El presente y el futuro de los relatos digitales*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Año de publicación: 2020

© Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual. Universitat de Barcelona.

© Observatori de l'Educació Digital.

© Autores: Giuseppe Annacontini, Federica Cincinnato, Marc Fuertes-Alpiste, Cristina Galván Fernández, Miguel Herreros Navarro, Alexandro Koukakis, Amparo Lasén Díaz, Gloria Londoño Monroy, Xus Martín García, Anna Martínez Fernández, Francesc Martínez-Olmo, Núria Molas-Castells, Anna Paola Paiano, Jordi Quintana-Albalat, José Luis Rodríguez Illera, María José Rubio-Hurtado.

Licencia de Creative Commons: Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons (Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional):<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Esta publicación se ha realizado en el marco del proyecto de investigación EDU2016-76726-P subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

# Contenidos

<b>Presentación.....</b>	<b>4</b>
<i>Núria Molas-Castells</i>	
<b>1. Desasosiegos, vergüenzas y avergonzamientos en los enredos digitales.....</b>	<b>7</b>
<i>Amparo Lasén Díaz</i>	
<b>2. Los relatos digitales personales en revisión .....</b>	<b>26</b>
<i>José Luis Rodríguez Illera</i>	
<b>3. Formas autobiográficas actuales. Hábitos y motivaciones de los publicadores jóvenes de las nuevas narrativas digitales .....</b>	<b>39</b>
<i>Marc Fuertes-Alpiste</i>	
<i>Francesc Martínez-Olmo</i>	
<i>Jordi Quintana-Albalat</i>	
<i>María José Rubio-Hurtado</i>	
<b>4. La percepción encarnada de los relatos digitales personales como fundamento de las respuestas afectivas y emotivas del espectador .....</b>	<b>55</b>
<i>Miguel Herreros Navarro</i>	
<b>5. Yo soy yo: Taller sobre los relatos digitales en un centro diurno para mayores con discapacidades.....</b>	<b>74</b>
<i>Giuseppe Annacontini</i>	
<i>Anna Paola Paiano</i>	
<i>Federica Cincinnato</i>	
<i>Alexandro Koukakis</i>	
<b>6. Grupo de ayuda mutua (GAM) y relatos digitales.....</b>	<b>85</b>
<i>Xus Martín García</i>	
<i>Anna Martínez Fernández</i>	
<b>7. Retos y limitaciones del uso social y educativo de los relatos digitales personales.....</b>	<b>99</b>
<i>Gloria Londoño Monroy</i>	
<b>8. La creación de relatos digitales personales como actividades de aprendizaje en Educación Superior.....</b>	<b>121</b>
<i>Marc Fuertes- Alpiste</i>	
<b>9. Self-reflection and storytelling. Pedagogical grounds on the connection between Digital storytelling and Self-assessment practices .....</b>	<b>133</b>
<i>Anna Paola Paiano</i>	
<b>10. Del Personal Digital Storytelling al Storydoing en las aulas. Presentación del Kit formativo para educadores.....</b>	<b>149</b>
<i>Cristina Galván Fernández</i>	
<b>Autores .....</b>	<b>164</b>

# Presentación

Núria Molas-Castells

nmolascastells@ub.edu

Universitat de Barcelona

Este libro recoge algunas contribuciones realizadas al "Seminario de Educación Virtual: el presente y el futuro de los relatos digitales", realizado en noviembre de 2019, organizado por el Grupo de Investigación Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV) y el Observatori de l'Educació Digital de la Universitat de Barcelona. El seminario se organizó dentro de las actividades del proyecto de investigación EDU2016-76726-P subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

La larga trayectoria de trabajo con relatos digitales permite poner de relieve la diversidad y la relevancia de su estudio. Las intervenciones que se presentan a continuación incluyen reflexiones teóricas y conceptuales en torno a los relatos digitales y también implementaciones prácticas que conforman un mapa de aplicaciones en diferentes contextos y ámbitos.

El trabajo en torno a los relatos digitales personales se inició en la década de los 90 del siglo pasado, y hasta la actualidad la evolución social, así como los desarrollos tecnológicos han tenido una influencia en las formas de aplicar, de comprender y de analizar este tipo de narrativas. Después de éstas tres décadas, **Rodríguez Illera** pone de relieve la necesidad de revisar qué ha pasado en este tiempo transcurrido y ampliar la comprensión de algunos elementos metodológicos. Así pues, se identifican en su capítulo algunos parámetros de análisis de los relatos poco trabajados hasta el momento y se apuntan cuestiones pendientes de ser estudiadas en el futuro, especialmente vinculadas a las ideas de privacidad-intimidad, de contextos de producción y uso y de formas de creación individual-colectiva de relatos, entre otros.

El potencial educativo de la creación de los relatos digitales se extiende tanto a contextos de educación formal como a intervenciones en el ámbito socioeducativo e incluye tanto aspectos vinculados al desarrollo de competencias digitales y narrativas como a procesos de empoderamiento, de reflexión y autoconocimiento. Pero más allá de su incorporación intencional en espacios educativos, las historias forman parte intrínseca de las personas y su creación es un mecanismo de formación y exposición de

la propia identidad, una forma de pensar el lugar que se ocupa en el mundo. Desde un análisis de tipo sociológico, **Lasén** presenta algunas reflexiones en torno a las narrativas producidas a través de las redes sociales y las implicaciones en las formas de presentarse y de contarse a través de imágenes, textos y sonidos, así como los efectos de los avergonzamientos en términos de procesos de estructuración y exclusión sociales.

Por su parte **Fuertes, Martínez, Quintana y Rubio** focalizan el análisis de las prácticas de publicación en redes sociales en los jóvenes, uno de los colectivos con los que se ha trabajado de forma más extensa la creación de relatos digitales. Se presenta una investigación sobre los hábitos de publicación de jóvenes y adolescentes en medios y redes sociales, los procesos de autoregulación, el paso de lo privado a lo público y la modulación de presentaciones en función de la audiencia o el tipo de red. A través de éste estudio se ponen de relieve la necesidad de canalizar este tipo de prácticas desde la educación formal, con el objetivo de contribuir a los procesos de reflexión, autoconocimiento, creatividad, participación ciudadana y desarrollo de competencias digitales. Con esta misma finalidad y colectivo pero en un entorno socioeducativo, **Martín y Martínez** describen la creación de relatos digitales con jóvenes en situaciones de vulnerabilidad y cómo los relatos se generan dentro de un Grupo de Ayuda Mutua (GAM) como estrategia para tejer relaciones de confianza y de soporte entre iguales, desarrollar autoconocimiento y expresar vivencias.

En el ámbito de educación formal las experiencias presentadas incluyen su aplicación en los cursos de grado de la Universidad. **Fuertes** describe la actividad llevada a cabo en la Universitat de Barcelona, la metodología seguida para su desarrollo, su potencial y algunas claves para la evaluación en el contexto de educación superior, especialmente en asignaturas vinculadas a proyectos socioeducativos, de formación de la identidad y la profesionalización. Para afrontar el reto de la evaluación, **Paiano** describe su uso en la Universidad de Salento, focalizando el interés en la reflexión sobre la construcción de la identidad profesional y específicamente muestra la experiencia de uso de una rúbrica para su evaluación.

Otra de las implementaciones que se recogen es el uso de los relatos digitales personales con adultos con discapacidad intelectual. **Annacontini, Paiano, Cincinnato y Koukakis** presentan una experiencia en un centro diurno, a partir de la cual se pone de manifiesto el potencial de los relatos digitales personales como un mecanismo psicológico y de promoción de relaciones de cuidado y de estados de bienestar, para organizar y reconstruir la realidad y afirmarse como agente transformativo en su contexto.

Las contribuciones de tipo más teórico y sobre el procedimiento metodológico de creación y percepción de los relatos digitales las encontramos en **Herreros**, que

realiza una aportación desde la teoría y nos sitúa en el rol del espectador. Es este capítulo se profundiza en las respuestas afectivas y emocionales placenteras o desagradables que producen los relatos digitales personales en el espectador. Identifica una percepción encarnada, automática y pre-reflexiva. También habla de cuáles son los elementos que la promueven, así como un guión para su análisis.

Por su lado, la aportación de **Londoño** tiene por objetivo reconocer las limitaciones contextuales, de espacio y de los actores en el proceso de educación formal o social en el que se desarrollan los relatos. Se identifican un conjunto de elementos que se deben tener en consideración para prevenir una afectación negativa en el desarrollo de los relatos y en los aprendizajes que se pretenden conseguir, poniendo de manifiesto la importancia de analizar el perfil de los participantes autores, así como el contexto de la mediación.

Finalmente, **Galván** presenta un Kit autoformativo en línea, un material que permite a los profesionales del ámbito educativo (ya sea formal o no formal), conocer las características de los relatos digitales personales y disponer de las claves para su implementación en el aula.

En su conjunto, las contribuciones recogidas en este libro conforman una aportación de ideas fruto de la reflexión y revisión teórica así como de la experiencia de aplicación de los relatos digitales en diferentes contextos. Todas ellas forman una contribución significativa para reconocer el amplio trayecto recorrido hasta el momento y para reafirmar el potencial y el interés de seguir ahondando en las diferentes formas de pensar y aplicar los relatos digitales.

# 1. Desasosiegos, vergüenzas y avergonzamientos en los enredos digitales

Amparo Lasén Díaz

alasen@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

## RESUMEN

Nuestras vidas, cuerpos, recuerdos, relaciones, fantasías, deseos, afectos y miedos fluyen por diversos medios y plataformas digitales, dando lugar a narrativas, formas de presentarse y de contarse, gracias a la agencia compartida en red de una multiplicidad heterogénea de participantes. Esta red de personas, colectivos, dispositivos, empresas e instituciones participa en la producción y almacenamiento de inscripciones digitales que se convierten en formas de presentarse y de contarse, en el contenido de las plataformas digitales, motores de búsqueda y apps del móvil, y también en la materia con la que se producen los datos, cuya mercantilización constituye la principal fuente de lucro, o modelo de negocio, de las empresas propietarias de estas plataformas. Entre los enredos de esta red se cuentan las formas cotidianas de afectar y ser afectadas/al presentarse y contarse a través de imágenes, textos y sonidos. A partir de los resultados de una investigación cualitativa, analizamos los desasosiegos, vergüenzas y avergonzamientos ligados a compartir imágenes digitales personales en redes sociales, aplicaciones de contactos y de mensajería. En tanto que la vergüenza es un afecto central de la socialidad, unido a las normas y expectativas sociales, así como a jerarquías sociales, que marcan lo que es apropiado y lo que no, vinculado por lo tanto estrechamente a los procesos de estructuración y exclusión sociales, y a los distintos ordenamientos que configuran nuestras vidas.

**PALABRAS CLAVE:** vergüenza, ordinario digital, imágenes digitales, redes sociales

## 1. INTRODUCCIÓN-LOS CIRCUITOS DE LA VERGÜENZA

Este texto parte de las investigaciones del Grupo de Investigación Complutense Sociología Ordinaria, y del proyecto de investigación en curso “Los circuitos de la vergüenza. Sociabilidad y vulnerabilidad en las relaciones de intimidad” (VERSOC)<sup>1</sup>. Nuestro grupo explora los diversos sentidos de lo ordinario que remiten a la vida cotidiana, lo mundano, lo que consideramos banal, frívolo y vulgar, y los modos, jerarquías y criterios que dan lugar a esas categorizaciones y juicios de valor, así como de las tensiones en torno a ellos. Ya que lo ordinario remite también a ordenamientos y a orden, a la emergencia, mantenimiento, desafío y resistencia de las normas que articulan nuestra vida social y cotidiana.

En esta investigación, y en este texto, en resonancia con los intereses de nuestro grupo, consideramos por lo tanto que la vergüenza es uno de los afectos ordinarios, en términos de la antropóloga estadounidense Kathleen Stewart (2007: 1-2): modos de afectar y ser afectado que dan a la vida cotidiana su cualidad de un movimiento continuo de relaciones, escenas, contingencias y emergencias, que pasan en impulsos, sensaciones, expectativas, ensoñaciones, encuentros y hábitos de relacionarse, en estrategias y sus fracasos, en formas de persuasión, contagio y compulsión, en modos de atención, apego y agencia. Estos afectos son sentimientos públicos y la materia de la que está hecha la intimidad. Seguimos en este movimiento lo circuitos de la vergüenza que mapean formas de sociabilidad y vulnerabilidad en las relaciones de intimidad, atendiendo a su relación con las normas y ordenamientos sociales, así como a la estrecha relación entre la vergüenza y los procesos de configuración de subjetividades y sujetos, de subjetivación y desubjetivación.

La ventana del proyecto tratada aquí, y que desarrollo con el profesor e investigador Héctor Puente, se ocupa del seguimiento y análisis de la vergüenza y avergonzamientos asociados a las prácticas fotográficas digitales, a las fotos y videos que nos hacemos y compartimos en redes sociales y mensajería móvil. Atendiendo a qué formas de atención, apego, y agencia compartida entre personas, dispositivos y plataformas, se dan en los modos de afectar y ser afectada propios a la vergüenza en estas prácticas. Nuestro análisis aborda los sentimientos públicos y las intimidades mediadas por estas imágenes, dónde se revelan las vulnerabilidades asociadas a la sociabilidad e intimidad, los miedos a la desconexión, las inadecuaciones respecto de mandatos y expectativas sociales, así como los avergonzamientos y reprobaciones como forma de control social.

---

<sup>1</sup> Financiado por el Plan Nacional, referencia CSO2016-76386-P, I.P. Antonio García, desde enero 2017 a septiembre 2020.



La vergüenza constituye un afecto central de la socialidad (Scheff, 1990), ligado a las normas y expectativas sociales que forman guiones contextuales y cambiantes, así como a jerarquías sociales y criterios de estratificación social como el género, la raza o la clase, que en su reparto de privilegios, desventajas y subalternidades también hacen que unos cuerpos sean más vulnerables a la vergüenza y al avergonzamiento que otros. Es, por lo tanto, un afecto ordinario, no sólo por su vinculación con cómo se moviliza, mueve y sucede nuestra vida cotidiana, sino porque está también directamente vinculada a los ordenamientos sociales, esto es, a los procesos de estructuración y exclusión sociales. Sentimos vergüenza, y somos avergonzadas, cuándo no cumplimos con esas normas y expectativas, cuando no actuamos dentro de los límites, cambiantes y contextuales, de lo apropiado. Del mismo modo, nuestra situación social particular dentro de los ejes de estratificación y jerarquías sociales determina la propensión a sentir vergüenza y a ser objeto de prácticas de avergonzamiento y reprobación. No todos los grupos sociales son igualmente vulnerables a la vergüenza, los subalternos, marginados y en desventaja, tienen más probabilidades de que tanto sus cuerpos como sus comportamientos sean considerados inapropiados, así como de sufrir modos de avergonzamiento y reprobación, ya que estos son estrategias de control social. La situación de privilegio, con más recursos y poder para negociar e influenciar lo que sea apropiado o lo que no, es, por lo tanto, más proclive a la desvergüenza, y a su normalización, como un rasgo propio también de lo que supone tener privilegios.

Dentro de los afectos ordinarios la vergüenza es uno de los más dolorosos, porque afecta directamente al sentido que tenemos de nuestra valía, de nuestra subjetividad y nuestra configuración como sujetos, así como a las sujeciones enredadas en esos procesos de subjetivación y desubjetivación, entre la posesión y la pérdida de sí. Para entender este doble movimiento de la vergüenza hay que considerar la intersubjetividad, la relación con los demás, sin la cual no se produce este afecto. La relación con los demás a cuya mirada estamos expuestos, pero cuya vista/visión no podemos controlar. Falta de control y aumento de exposición (en el tiempo, en distintos espacios conectados, en el número de potenciales observadores) se acentúan cuando esas relaciones y exposiciones están mediadas digitalmente y en la Red.

La vergüenza remite a la autoprotección, cuando el amor de sí se ve frustrado, y la situación produce el miedo a ser objetivado, rebajado, humillado (Scheler, 1913), esto es, la vergüenza es una respuesta emocional a la falta de reconocimiento por los demás, o a ser reconocida de manera errónea, por ejemplo, al ser estereotipado/a o estigmatizado/a. Estas situaciones y momentos donde sentimos vergüenza suponen a la vez conocimiento y sentimiento del cuerpo fuera de lugar, que obligan a la reevaluación de sí y de la existencia propia (Probyn, 2005). Ya que el efecto de la vergüenza sentida va más allá de los aspectos concretos de la situación en que emerge, se convierte en una

evaluación de sí, que nos hace querer ser más pequeños, cerrados, tímidos, huir, desaparecer (Harris-Perry, 2011). Estos deseos se vuelven difícilmente realizables cuando se trata de nuestra continua presencia y exposición digitales, más allá de nuestro control, y subrayan una de las tensiones de la vergüenza, que adquiere nuevos sentidos en nuestras vidas digitalizadas: el temor de la desconexión, de la ruptura de los vínculos que valoramos, y el deseo de esa desconexión para que cese el malestar de la exposición inapropiada, de la evaluación humillante.

### **1.1. La re-mediación e inscripción digitales de lo cotidiano y sus enredos**

Nuestra cotidianidad se encuentra cada vez más mediada, configurada, digitalmente, debido a la ubicuidad y generalización de los usos y prácticas digitales, vinculados en su mayoría a los móviles y redes sociales. Lo que nos permite hablar hoy de un ordinario digital (Lasén, 2019). Nuestras vidas, cuerpos, recuerdos, relaciones, fantasías, deseos, afectos y miedos fluyen por diversos medios y plataformas, dando lugar a narrativas, formas de presentarse y de contarse, gracias a formas de agencia compartida en red entre una multiplicidad heterogénea de participantes: las personas y colectivos implicados; los dispositivos tecnológicos con sus diferentes potencialidades, actualizadas o no por las y los usuarios; las empresas que poseen y comercializan plataformas y dispositivos, que fijan las condiciones de uso y son, a su vez, consumidoras y comercializadoras de los datos que producen esos flujos de actividades e interacciones ordinarias, por último, también forman parte de estas agencias cotidianas en red y de sus complejas y cambiantes normativas, las instituciones públicas, locales, nacionales y globales que son participantes de estos flujos, reguladoras y consumidoras de los datos e informaciones generados.

Estas redes de acción y actuación producen todo tipo de enredos cruciales en nuestra educación sentimental, así como en cómo nos narramos y contamos. Enredos en el sentido de formar parte de una red, en formas de agencia colectiva enmarañadas y por lo tanto mutuamente dependientes y configuradas, y también enredo en el sentido de las ficciones y comedias de enredo como tramas complicadas llenas de intrigas, extrañezas, malentendidos, conflictos, ambivalencias, ocultaciones, vigilancias y afectos encontrados. Se trata de una re-mediación digital (Bolter y Grusin, 2000), de la vida cotidiana y el ámbito de los afectos, sentimientos y emociones, que siempre ha estado mediados, por otras tecnologías previas, por otros objetos y materialidades y el lenguaje o la escritura.

La proliferación de inscripciones digitales (fotos, videos, textos, comentarios...) propias al ordinario digital contemporáneo produce dos transformaciones notables en la

vida cotidiana y el régimen de atención. Por un lado, un gran número de aspectos ordinarios y mundanos, como conversaciones, paseos, gestos, impresiones y sentimientos banales y rutinarios, que solían ser efímeros y volátiles, inscritos sólo en nuestras memorias mudables, adquieren ahora una clase distinta de materialidad, y cierta duración y estabilidad, cuando son traducidos en inscripciones digitales almacenadas en plataformas y dispositivos, que pueden ser contadas, medidas, revisadas, compartidas y comparadas.

Por otro lado, las rutinas, hábitos y disciplinas en relación con las actividades cotidianas, modos de comunicación o relaciones íntimas, están ahora inscritos digitalmente y se vuelven visibles, replicables, medibles, aumentando por tanto las posibilidades de ser objeto de reflexividad, de interpretación personal y colectiva, así como de vigilancia por parte de otros. Ambos aspectos extienden lo que puede estar sujeto a consideración y vigilancia, así como apoyan y subtienden los vínculos, conexiones y sincronizaciones íntimos. Ejemplos de ambos aspectos se dan en lo que ocurre cuando la oralidad se traduce en interacciones escritas en correos, chats, foros o mensajes, que pueden leerse varias veces, en distintos momentos, y ser compartidos para obtener otras interpretaciones o comparados con otras conversaciones; o cuando la oralidad se vuelve además visual, en el uso de selfíes y otras imágenes, mezcladas con texto, como parte de las conversaciones a través de apps de mensajería móviles, donde emerge “tu propia voz-como-imagen” ya que esas imágenes son “parte del hablar”, en palabras de uno de los participantes en una de nuestras investigaciones sobre selfíes en Madrid. Por otro lado, lo que solían ser aspectos banales de nuestra vida diaria: la taza de café, el plato con la comida, la vista de nuestra ventana; se fotografían y suben a los perfiles de redes sociales, volviéndose visibles, notorios, compartidos y objeto de múltiples formas de atención y afecto, lo que según el investigador danés Sören Mork Petersen (2014) significa que cuando se produce una representación mediada de los aspectos materiales de nuestra vida cotidiana, como en las presentaciones y relatos digitales cotidianos que aquí nos ocupan, estos revelan la gran intensidad afectiva de la cotidianidad. Ya que nuestras intimidades se nos aparecen inscritas y los afectos materializados, en este caso en la particular materialidad digital de bytes, pantallas e interfaces, y la menos visibles de la labor de los algoritmos y la conversión de dichas inscripciones en *big data* al ser asociadas, ensambladas e interpretadas (además de comercializadas) con muchas otras inscripciones, nuestras y de otras personas.

Inscribir y compartir digitalmente objetos, espacios, experiencias, sentimientos y situaciones banales de nuestra vida diaria se convierte en una manera de lograr intimidad constante, donde los rituales y la presencia a distancia son mantenidos por la información ambiental que proporcionan las fotos y otras inscripciones digitales intercambiadas, en lugar de formas de comunicación explícitas. Con las consecuencias

ambivalentes: placer de sentirse acompañado y de captar la atención de los demás, ansiedad del contacto permanente, de responder a las obligaciones y expectativas.

## 2. MÉTODO

El trabajo de campo de esta ventana del proyecto comprende un cuestionario online, entrevistas vía correo electrónico y entrevistas cara a cara. El cuestionario se difundió en marzo de 2018, con preguntas sobre la edad, el sexo y dos preguntas abiertas acerca de haber experimentado vergüenza al compartir imágenes digitales, y de ocasiones en que han avergonzado o reprobado a otras personas por las imágenes compartidas. Además de contestar si o no a ambas preguntas, se pide a los y las participantes que describan ejemplos de esas situaciones. Además de permitirnos un primer mapeo de las situaciones, motivos y modos de estas experiencias, el cuestionario se usó también como medio de captación, ya que incluía una invitación a dejar una dirección de correo electrónico en caso de estar interesada/o en seguir colaborando con la investigación. A todas las personas que dejaron su correo se les preguntó por la preferencia de esa colaboración: entrevistas por email, por videollamada o cara a cara. Consideramos que siempre es importante que los participantes en las investigaciones puedan participar de su diseño y que sus preferencias sean tenidas en cuenta. Además, cuando tratamos de un afecto como la vergüenza, nos encontramos con la paradoja de aplicar técnicas de investigación basadas en contar y narrar para captar justamente las experiencias de un afecto cuya reacción más habitual es ocultar, y por lo tanto no hablar, de lo que lo ocasiona.

Se dio una mayor respuesta de mujeres que de varones en todas las etapas. El cuestionario recibió 138 respuestas, 87 mujeres, 50 hombres y una persona que se define no binaria. Con edades de 19 a 73. 47 personas respondieron que no les importaría seguir participando, algunas de ellas olvidaron dar su email, y otras personas no contestaron a nuestro correo para retomar el contacto. Tampoco escribimos a todas, porque varias habían respondido no contar con experiencias de vergüenza o avergonzamiento. Al final realizamos ocho entrevistas por email (seis mujeres y dos varones de edades comprendidas entre 22 y 35 para siete de ellas, más una mujer de 42 años) en octubre de 2018. En la preferencia por las entrevistas por email, en lugar de las entrevistas cara a cara, además de las dificultades generales de disponibilidad temporal, y un caso de una mujer que no residía en Madrid, se añade el carácter particular de nuestro tema de estudio. Se realizaron también ocho entrevistas cara a cara, cinco mujeres y tres varones (edades entre 20 y 29 años para siete de ellas y una mujer de 33). Dos varones y una mujer no provenían de la captación por cuestionario, buscamos que fueran personas que además de compartir regularmente imágenes personales en redes

sociales, estuvieran interesadas en participar en una investigación sobre este tema. La totalidad de las personas entrevistadas cara a cara y la mayoría del resto habitan en la Comunidad de Madrid, también en su mayoría tienen estudios medios y superiores, las situaciones profesionales son variadas: estudiantes, desempleados, trabajadores a tiempo parcial y a tiempo completo.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Amenaza constante de vergüenza en estas prácticas, subrayada por el enmarque mediático y de opinión.

El enmarque contemporáneo del uso de imágenes personales en la Red, como los selfies, tanto en los medios como en los sentires comunes, fuertemente influenciados por esos contenidos mediáticos, subrayan lo inapropiado de dichas prácticas, asociadas frecuentemente a vanidad, superficialidad y narcisismo, lo que supone una amenaza constante de sufrir vergüenza y de ser avergonzada/o. Ya que nos encontramos periódicamente con artículos y columnas de opinión que despliegan juicios morales sobre la vanidad de los selfies y las redes sociales (Burns, 2015; Senft y Baym 2015). La amenaza de vergüenza se encarna también en la vulnerabilidad de esas imágenes a formas de avergonzamiento, ya que a menudo son la excusa para acciones de acoso, especialmente a mujeres, y de formas contemporáneas de *slut-shaming* (Burns, 2015; Ringrose y Harvey, 2015), al tiempo que, en ocasiones, hasta las campañas institucionales y mediáticas destinadas a prevenir y alertar sobre esos acosos, culpabilizan no sólo ni principalmente a los acosadores, sino a las personas que comparten sus imágenes y “exponen su intimidad”. También encontramos en medios el avergonzamiento y reprobación de aquellas personas que se hacen selfies en lugares y ocasiones inadecuados, como los funerales (Meese et al. 2015), o en ciertos monumentos, o se utilizan imágenes de personas haciéndose selfies, como las de los refugiados sirios tras llegar a las costas europeas, para denigrarlos y acusarlos de frivolidad (Literat, 2017).

El vínculo entre compartir imágenes online y vergüenza es reconocido por los participantes en nuestra investigación, especialmente por los y las jóvenes. En el cuestionario de nuestra investigación las personas entre 18 y 30 años son los que se muestran más preocupados por la vergüenza asociada a las imágenes compartidas, sienten vergüenza porque otros comparten imágenes de ellos y ellas sin su consentimiento, o tienen miedo de que esto ocurra. A menudo tienen vergüenza no de la imagen en sí, sino de los comentarios que otros dejan, amigos o desconocidos, susceptibles de generar reacciones que van de la burla al acoso. En los cuestionarios y

en las entrevistas aparecen los malestares y desasosiegos por la circulación de imágenes, ante la imposibilidad de controlar las imágenes personales tomadas por los otros: tanto las que se toman con la cámara, como las que se pueden “coger” en las redes. Así como debido a la exposición constante de las inscripciones digitales presentes y pasadas, que acentúan esa falta de control.

Los participantes se refieren específicamente a la vergüenza de su yo pasado cuya huella puede encontrarse en la Red. Debido al colapso temporal del presente con un pasado que no acaba de pasar, pues sigue visible e inscrito: apariencia física, pasado de moda, distintas ideas y opiniones, con amigos que hoy ya no lo son, haciendo cosas que ya no hacen, personas, actividades o gustos que ya no les representan. Ese colapso temporal trae al presente también la huella de las vergüenzas pasadas: gordura, acoso escolar o sexismo ordinario sufrido en la adolescencia en redes como Tuenti.

Por eso encontramos la práctica, descrita explícitamente en los comentarios y entrevistas, de ir revisando y borrando periódicamente las fotos antiguas. En una entrevista por email una de las participantes precisa que lo que le genera malestar en esas fotos, en su caso mayoritariamente en contextos festivos, es que ya no corresponden a su modo de vida actual, marcado por la maternidad y el cuidado de su hijo. A menudo se refleja un malestar algo contradictorio, pues se subraya que se trata de recuerdos de buenos momentos, pero que vistos hoy pueden generar otro tipo de consecuencias, o recordar también que en aquel entonces no eran conscientes de las consecuencias que sus actos, y compartir ese tipo de fotos, podían tener. También le preocupa que las personas que salen en esas fotos ya no son sus amigos, por lo que no está segura de que sea apropiado compartir esas fotos en una red social, al no contar con su consentimiento.

Hay que hacer una mención especial dentro de la vergüenza de mi yo pasado a los cambios de peso, ya que nos hemos encontrado en varones entrevistados que eran más gordos en el pasado que en el actualidad, tanto la vergüenza sentida hoy por las fotos que representan ese cuerpo más gordo del pasado, y que aún se encuentran online, como el reconocimiento de que estar gordo fue la razón principal para no compartir imágenes en redes en el pasado, por la vergüenza y el temor a las consecuencias de exponerse a la mirada y comentarios de los demás. Aunque su apariencia hoy en día no es la misma persiste el malestar e incomodidad a la hora de compartir imágenes de sí mismos online hoy en día, a pesar de tener cuerpos delgados y realizar prácticas deportivas, como si la huella de las vergüenzas pasadas que ya los llevó a estar ausentes de las redes o a no compartir fotos de sí, se hubiera transformado en una incomodidad e inseguridad a la hora de mostrar el cuerpo online. Uno de los participantes que no se encuentra a gusto con su cuerpo por su gordura también subraya que se avergüenza por

lo tanto de que sus fotos sean expuestas fuera de su círculo íntimo, siente vergüenza cuando se entera de que se ha producido esto, aunque no haya tenido comentarios negativos, también siente vergüenza cuando entre sus íntimos se hacen comentarios, tras haber compartido fotos, diciéndole que debería cuidarse más y adelgazar. En paralelo a lo que dicen los participantes más jóvenes, agradece que las redes no existieran en su juventud, pues se imagina como las burlas y vergüenza que sintió entonces se habrían acrecentado. A este varón a disgusto con su cuerpo, sus fotos le recuerdan dicho disgusto y le exponen en los contextos digitales a la desaprobación de los otros que ya conoce.

### **3.2. Imágenes compartidas sin su consentimiento, insertas en narrativas de otras personas.**

Encontramos vergüenza e incomodidad por imágenes en las que salimos mal. Salir mal implica salir más feo o gordo de lo que uno cree que es, pero también se refieren a fotos que no se nos parecen, o donde los gestos y actitudes pueden dar una idea errónea de lo que estaba pasando (parece que estoy cansada, o ida, o enfadada, o con cara de pánfilo). Dentro de estas imágenes en las que salimos mal, también se encuentran aquellas que otros comparten en situaciones en que no están listos para ser vistos, o el lugar donde se fotografían, su casa, dormitorio, cuarto de baño, no lo está. No están “perfectos”: sin peinar, sin depilar, sin la ropa adecuada. Un caso particular de estas imágenes son las fotos de grupo en la que la persona entrevistada está mal o no estaba preparada para salir en la foto, no había posado aún, mientras el resto de grupo está bien, el malestar se ve acrecentado por el contraste entre los que salen bien y los que no, y por lo que se considera una falta de atención por parte de la persona que saca la foto y decide publicarla. La selección de imágenes que compartir también forma parte hoy en día de las relaciones de amistad y es por tanto interpretada como deferencia o ausencia de ella, como atención o falta de atención. Ser la que está fea en una foto de grupo puede hacer sentir, como expresa una participante de la investigación a propósito de una foto con los compañeros de la universidad que se compartió en exposiciones públicas con profesores, familiares y amigos, que una no forma realmente parte del mismo grupo, que no es tomada en consideración: “es como si no formase parte del grupo, como si no importara como saliese”

Dentro de las imágenes que no son apropiadas, se encuentran a menudo las que son compartidas y etiquetadas sin su consentimiento, como las de borracheras y desnudos. Aquí lo inapropiado puede ser la foto en sí, cuando son fotos que nunca se hubieran hecho, o, lo que sucede con más frecuencia, que se hayan compartido públicamente. En palabras de Laura, todos tenemos un “filtro” cuando compartimos

fotos propias, unos criterios de selección para dar una buena imagen y controlar lo que publicamos, pero muchos no aplican esos filtros cuando suben fotos de los demás, así ella considera que las fotos compartidas en la que está “perjudicada”, gorda y fea, siempre son casos en que otros las suben y etiquetan sin su consentimiento. Son fotos apropiadas para grupos de Whatsapp, pero no para ser enseñadas a todos los contactos de redes como Facebook. Otra entrevista relata el caso del compañero de trabajo que comparte en entorno laboral la foto de la playa donde la mujer que lo relata aparece en bañador; o las fotos de borrachera que pueden estar bien para guardar el recuerdo de una noche de fiesta con los amigos, pero no que aparezcan en redes y las vean familiares y otros contactos; o las fotos íntimas para la pareja, o las que se asocian a espacios y situaciones privadas que no deben compartirse online. En estos casos la vergüenza viene provocada por las diferentes apreciaciones acerca de qué puede y no ser compartido online, y también en otros casos por el deseo explícito de avergonzar y de hacer daño. Como en el caso particular de los varones que comparten estas imágenes íntimas de sus exparejas.

También nos encontramos dentro de estas fotos compartidas sin consentimiento la “apropiación” por parte de desconocidos para su propio relato o contactos con acceso a nuestras redes de fotos que son expuestas en otros contextos, a menudo con afán de burla o avergonzamiento. En los casos descritos en nuestra investigación encontramos también ese componente de género, señalado por autoras británicas como las citadas Burns, Harvey y Ringrose, en la vergüenza experimentada por mujeres y en los avergonzamientos ejercidos por varones, sean o no sus exparejas. Así por ejemplo una joven universitaria, que participa en un hilo en un grupo de Facebook de estudiantes, ve como uno de ellos, empieza a mostrar en dicho hilo varias fotos que ella tiene en su perfil y página, donde se aprecia que sus axilas no están depiladas, iniciando una conversación donde distintos varones opinan sobre esto con comentarios de burla, insultantes o de contenido sexual, anulando así el contenido de su participación en el debate y silenciándola.

También encontramos en nuestra investigación como estas experiencias negativas en redes, donde varones se apropian de sus fotos, las etiquetan o sexualizan, o las comentan con burla, crítica y humillación, ocurridas en la adolescencia, son presentadas como la razón de que jóvenes veinteañeras no se sientan cómodas compartiendo fotos personales en redes, y apenas lo hagan en sus cuentas actuales de Facebook o Instagram. Este tipo de cambios, así como estas experiencias de vergüenza, o el temor de que pueda suceder, caracteriza especialmente a los y las participantes jóvenes, y en especial a las mujeres. Mientras los varones jóvenes también temen la burla y los comentarios humillantes, el temor y la experiencia de ver cómo sus fotos son etiquetadas o tomadas por otros, varones siempre, es específicamente femenina.



Esto nos lleva a señalar que en muchos casos encontramos que la vergüenza no se refiere tanto a las imágenes en sí, como a los comentarios dejados por amigos y desconocidos. Esto es a las burlas de nuestras fotos más o menos bien intencionadas, que tienen casi siempre que ver con los comentarios acerca del físico y la apariencia, como los comentarios de *slut-shaming*, de ser “guarras” recibidos por las mujeres jóvenes en algunas de sus fotos, por las formas de acoso que pueden llegar a sufrir. Aquí podemos citar los ejemplos de una joven que recibió un comentario de este tipo en su página de Facebook de parte de un antiguo profesor de instituto, que después de criticar el posicionamiento político de la joven en una de sus fotos critica su manera de vestir y que muestra su cuerpo usando el término de guarra. De nuevo, como en el caso del debate entre estudiantes anteriormente citado, vemos como los varones utilizan el avergonzamiento basado en las fotos para silenciar o desacreditar las opiniones compartidas online por las mujeres.

Otras ocasiones citadas en que se siente vergüenza son la acusación de compartir imágenes que no son apropiadas, así como de no ser auténtico, de ser narcisista, o por los comentarios amigos y amigas percibidos como malintencionados. Algunas personas mencionan también la vergüenza que sienten también por los comentarios que se hacen, no en las redes, sino en conversaciones cara a cara entre amigos, donde también se dan burlas y mofas.

### **3.3. Tensión autenticidad y postureo**

La incomodidad con los retratos por considerar que se tiene un cuerpo gordo y poco atractivo (“la vergüenza/asco/complejo por mi cuerpo” en palabras escritas en el correo de una de las participantes) y el deseo de participar en la actividad de retratarse y compartir dichas imágenes en redes produce también otras situaciones contradictorias en mujeres jóvenes entrevistadas, en las que se duda entre compartir o no imágenes consideradas sexi de sus cuerpos. Lo que también sucede aunque se hagan la foto por encontrarse guapas, ya que piensan que no pueden presentarse en actitudes seductoras con poses reveladoras de cierta desnudez (“madre mía qué exageración, ¿cómo voy a subir esto?”).

En otras ocasiones, cuando la foto da una imagen favorecedora de sus cuerpos, en las que se ven más guapas que habitualmente, por el temor a parecer poco auténticas, a despertar la sospecha de haber retocado las fotos, a la vergüenza de exponer fotos donde no parecen ellas mismas. Esta preocupación por parecer auténtica, también tiene en consideración la idea de autenticidad que se ha ido construyendo en la performance fotográfica que se ofrece en las redes, así se explica también la reticencia a compartir,

aunque sea de manera efímera en las Historias, una fotografía “sexí”, porque nunca se ha hecho antes, por la preocupación de parecer inapropiada, no solo o tanto por el contenido de la foto en sí, que reproduce una pose común en estos entornos (torso desnudo y brazos cruzados sobre el pecho), sino por no corresponder a la imagen que esta participante ha ido construyendo de sí misma en sus redes. En estos casos se ve con claridad una de las tensiones de esta práctica, común a las formas de presentación del yo cara a cara: dar una buena imagen, en el múltiple sentido de la palabra “buena”, favorable, favorecida, fehaciente, auténtica. Así nos encontramos en muchos casos con que estas imágenes favorecedoras no llegan a compartirse por vergüenza, pero si se guardan para ser observadas por sus dueñas y experimentar el placer de verse bien, y son compartidas con personas elegidas. Guardar las fotos para sí, sin compartirlas, por el placer de verse bien, lo encontramos también en los varones, anteriormente citados, que habían sido gordos en el pasado, donde se da esa tensión de no sentirse cómodos compartiendo sus fotos actuales y de gozar guardando esas fotos para verlas de vez en cuando, siendo el recuerdo de su cuerpo pasado y el disgusto que producía, clave para entender ambos afectos.

La falta de autenticidad como motivo de vergüenza por las fotos que nos hacen parecer más guapos y delgados se encuentra también en otra situación de vergüenza potencial, ligada esta vez al “postureo”. Si bien se busca con las fotos compartidas, mostrar una imagen favorable de sí y de nuestra vida cotidiana, ya que la etiqueta de estos espacios no comprende compartir penas, desgracias, y problemas, sino los buenos momentos, hay que tener cuidado para no “pasarse de perfectos e interesantes” y parecer una “flipada”, en palabras de una joven entrevistada. De tal manera que los participantes en la investigación revelan las tensiones y difíciles relaciones con el “postureo”, a la vez que se reconoce como uno de los rasgos característicos de la práctica de compartir imágenes en redes, es una constante amenaza de potencial vergüenza, si se pasa la fina y cambiante línea de la performance de autenticidad. Dicha tensión se gestiona controlando el número de fotos que se suben (de compras, de sitios idílicos o caros, de fiestas), cuando no se quiere dar la imagen de ser “una niñata mimada” que no sabe cuánto cuesta la vida. La joven participante que citamos explica como ese cuidado se ve dificultado por la falta de información contextual que pueden tener esas fotos y la falta de control sobre cómo pueden ser interpretadas.

El postureo también provoca vergüenza ajena cuando se considera excesivo, también se experimenta esa vergüenza por los que se comportan de manera inapropiada, o por nuestros contactos que puedan sentirse molestas por los comentarios que se dejan en nuestras fotos. manera inapropiada. Esta vergüenza aparece enredada con otros afectos, como la pena y compasión por los que se muestran inapropiadamente o se pasan de postureo. Es también, a menudo, una vergüenza propia a la vez que ajena,

derivada del “colapso de contextos” (Wesch, 2015), cuando contenidos visibles que no nos estaban destinados también nos conciernen y nos exponen, como el caso de una madre de 45 años que siente vergüenza ajena al ver los términos que utilizan su hija y sus amigas en las redes, en espacios visibles para terceras personas (amigos y familiares) que pueden ver ese lenguaje inapropiado, y para ella sexista, provocando el doble sentimiento de vergüenza ajena y vergüenza en tanto que dicho comportamiento inadecuado pueda cuestionar el modo en que ha educado a su hija. La traducción afectiva de la “vergüenza ajena” varía según las personas implicadas y las situaciones, en este caso se traduce en una vergüenza propia en cuanto a su responsabilidad maternal. Esta vergüenza vicaria en muchos casos es también una forma de expresar la reprobación y avergonzar esas actitudes y prácticas consideradas como inapropiadas.

### **3.4. Avergonzar y reprobar a los demás**

Se da un paralelismo lógico entre lo que avergüenza a las personas participantes en la investigación y lo que reprueban, en un ejemplo de circuito y circularidad de la vergüenza. Así encuentran reproable compartir imágenes sin el consentimiento de las personas que aparecen, en especial las imágenes de menores y no respetar el anonimato de los hijos. También se reprueba lo que se considera demasiada exposición, porque se exija demasiada atención de los demás, o porque se pueda incurrir en problemas de reputación personal y profesional, como las fotos de ebriedad y otros consumos. Pero también se avergüenza a las personas que no comparten imágenes, o no lo suficiente, a las que no comparten selfies, como la joven de 21 años que describe las críticas de sus amigos porque entre sus fotos de Instagram nunca sube retratos suyos.

Otras situaciones que consideran reproables al compartir imágenes son: querer hacer mal a terceras personas, cotilleos, los comentarios negativos, seleccionar fotos “con mala leche” donde salen otros y otras. También se reprueba exhibir el cuerpo en fotos de desnudez o consideradas eróticas, en correlación con el temor femenino, señalado anteriormente, al considerar compartir dichas fotos. También encontramos aquí reprobaciones específicas de algunos varones entrevistados a las mujeres que se dicen feministas, o liberadas, y publican este tipo de fotos, esto es, reprueban lo que entienden son incongruencias entre las ideas de las usuarias y las fotos. También se reprueba a aquellas personas con cuyos contenidos no estamos de acuerdo: opiniones políticas, contenidos violentos o insultantes, sexistas, homófobos, racistas, maltrato animal.

La preocupación por la autenticidad también aparece en los avergonzamientos a los que no son auténticos: “demasiado postureo”, “Mr Wonderful”, “falsa felicidad”,

“parejas empalagosas”. Así por ejemplos, las mismas participantes que expresan tener cuidado para “no pasarse de postureo y parecer unas niñas”, reprueban y avergüenzan que otras personas pretendan aparentar lo que no son, especialmente en cuanto al nivel económico, posando en casas o coches que no son los suyos, etc. Las formas de postureo, de “aparentar” lo que no se es que se reprueban atañen a tres aspectos:

- Nivel de vida, posesiones, casas, coches, viajes, vida de lujo
- Relaciones de pareja, familiares y de amistad idílicas (empalagosos)
- Vida de fiesta y alegría continua

Esta falta de autenticidad puede responder a una falsedad directa: presentar como propias propiedades que no lo son, aparentar querer a quién no se soporta, aparentar gustos y estilos de vida que no se tienen. Pero en otros casos no es que esas situaciones sean falsas, sino que se considera poco auténtica la frecuencia con que se hacen y comparten esas fotos. La falsedad reside en el relato que configuran de la vida cotidiana de quienes las comparten, dando a entender que es un estado constante, que no suceden otras cosas.

Las reprobaciones y avergonzamientos también pueden formar parte de intercambios recíprocos, como criticar las imágenes de los amigos para devolverles la pelota de cuando nos critican. Varias mujeres jóvenes indican que es una forma de intercambio amistoso que se presenta sin ánimo de avergonzar realmente, “sin mala intención”, donde la crítica y el humor ayudan a ir sentando las normas de lo que es apropiado y lo que no, y por lo tanto a ir fijando las fronteras móviles de la vergüenza, que puede ser experimentada también. Así se reprueba a los amigos o contactos que han compartido imágenes nuestras sin pedirnos consentimiento, especialmente cuando no salimos bien; y también se reprueba como demasiado controladores a los amigos que se quejan porque hemos compartido sus fotos

Los participantes en la investigación precisan si esas formas de reprobación se hacen dentro de las propias redes, en formas de comentarios que todos pueden ver, o si, por el deseo de no hacer de esa reprobación una forma de avergonzamiento público que pudiera iniciar una situación de acoso por otros, se hace por comentarios privados o, con más frecuencia, en conversaciones cara a cara, para facilitar la respuesta de las personas interpeladas. La mayoría de los participantes afirma no atreverse a hacer esos comentarios de ninguna manera en muchos casos, porque consideran que no es apropiado hacerlo, cruel es incluso el término usado por varias participantes en la investigación, y eso les daría vergüenza, al tiempo que subrayan que, aunque no lo digan si que tienen y expresan esa opinión y reprobación, para sí mismas como guías de

sus acciones, o con terceras personas, sin que lo sepan las personas aludidas. Mientras que, en otros casos, se dice que se critican esas fotos con terceras personas, de modo que no se trata tanto de reprobar o avergonzar a los que postean dichas imágenes, como alimentar las conversaciones con otros acerca de lo que sea apropiado o no publicar, también a menudo justificado por la comicidad y “broma” de estos “cotilleos”.

Es interesante señalar también que sólo una de las personas que contesta el cuestionario, un varón adulto, señala haber reprobado a aquellos que han compartido fotos suyas sin su consentimiento. Aunque esta situación es documentada por varios y varias de las participantes como algo que les causa malestar, no llegan a hacérselo saber a esas personas, no lo consideran apropiado, temen que piensen que le dan demasiada importancia a cómo se les ve en las fotos, en el caso de las fotos compartidas con mala intención por conocidos o desconocidos tampoco cuentan habérselo reprobado directamente, o bien otros amigos lo han hecho por ellas (como en el caso del antiguo profesor de instituto citado más arriba) u optan por bloquear a dichos usuarios de sus cuentas, o reportarlos a las plataformas.

#### 4. CONCLUSIONES

“La cuestión siempre es doble, me parece que estas herramientas me introducen en contradicciones deseantes todo el rato: he conocido a gente estupenda gracias a ellas, pero no quiero que estén a mi disposición en un clic, ni estar a disposición (mi pasado tampoco) de la gente conocida y desconocida. Me gusta la seguridad de algunos análisis que leo y me genera inseguridad y ruido tanto análisis. Quiero que me vean, pero luego nunca es así como querría que me vieran. Y, sobre todo, se solapa lo público y lo privado, lo laboral y lo vacacional, las risas y los llantos, se da todo junto en ellas y eso me abruma a ratos”

Este extracto de una de nuestras entrevistas por email resume bien el desasosiego, las “contradicciones deseantes”, de estas prácticas. La mujer que lo escribe vio crecer su número de seguidores varios centenares como consecuencia de su participación en la movilización en el 15M, y de cómo la movilización misma afectó a la participación en redes en general. Pasando en su caso de ser un espacio frecuentado por familiares y amigos, cuyos prácticas y usos ella describe como privados, a un espacio donde también se encuentran compañeros de trabajo, conocidos y desconocidos. No sólo le da aún más pudor que antes compartir fotos personales, sino que le produce un doble malestar. Por un lado, encuentra siniestro que tantas personas puedan tener acceso a contenidos privados suyos, por otro, le da vergüenza ver todo lo que estas personas publican y comparten.

En nuestro estudio vemos cómo la vergüenza en tanto que afecto ordinario estructura y ordena la práctica mundana digital de compartir imágenes personales, siguiendo las normas contextuales de lo apropiado e inapropiado que marcan las fronteras móviles del pudor y la vergüenza. La movilidad de esas fronteras al contarnos y presentarnos visualmente en la red se ve complejizada por las particulares temporalidades de estas prácticas. Así nos encontramos con la vergüenza como memoria, emergiendo en la presencia del pasado que afecta al presente. Ya que las fotos en redes son una forma de performance contextual y colectiva de presentación del yo que se da en el presente, pero donde permanecen las presentaciones pasadas (inscripciones digitales), esa permanencia y presencia del pasado visible a los ojos de antiguas y nuevas audiencias genera desasosiegos, que también son íntimos, como la vergüenza ante una misma. La complejidad temporal también está directamente vinculada a las exigencias de la elaboración de narrativas, ya que nuestros perfiles y cuentas en red son performances secuenciales, con sus exigencias, por nuestra parte y por la de nuestras micro-audiencias, de continuidad y coherencia en su estilo.

Encontramos el aspecto dual de la vergüenza, a la vez sentimiento público y materia de la intimidad, ya que las conexiones y desconexiones que marca, no se dan sólo con los demás, sino también con uno/a mismo/a, como se ve en la vergüenza suscitada por la visibilidad pública de la desconexión entre el yo presente y el pasado, o las desconexiones íntimas que desvelan las tensiones entre autenticidad y postureo, y quizás también la desconexión con la idea que nos hacemos de nosotras y nosotros mismos. En el estudio hemos encontrado una serie de paradojas, tensiones o “contradicciones deseantes” si retomamos la expresión de nuestra entrevistada, ligadas a compartir imágenes, algo que forma parte de las obligaciones y expectativas de nuestro devenir en red, o sea, una práctica común y mundana de exponerse, pero que es, a la vez, percibida como peligrosa y negativa o problemática de la que hay que librar a los seres queridos, a los menores, a los familiares, a los que no están en las redes, a los que no han dado su consentimiento...

Esta práctica revela también las paradojas de la subjetivación y de las presentaciones del yo, de la sujeción a la imagen que (nos) damos de nosotros mismos/as y la obligación y deseo de coherencia y continuidad, que añaden las tensiones del reconocimiento: qué es lo propio, lo extraño y lo apropiado; y también el reconocimiento de la propia extrañeza, facilitado por esas inscripciones digitales que propician la reflexividad, así como el vernos a través de los ojos ajenos.

También encontramos las paradojas de la buena imagen en la performance de autenticidad y postureo, con las tensiones propias de querer contarse y presentarse de manera, a la vez, favorable, favorecida y fehaciente. Tensión entre el reconocimiento de

que estas prácticas se da “una imagen” y que esta sea la “imagen de otro”: y el riesgo amenazante del postureo: “pasarse de perfecta e interesante y parecer una flipada”. Esta tensión es ciertamente paradójica, pues la propia etiqueta de las redes, que en buena parte es una remediación de los álbumes de fotos y los reportajes caseros de viajes de bodas y vacaciones, obliga a centrarse en compartir buenos momentos e imágenes favorables de uno mismo; que es lo mismo que se reprueba como postureo, obligando a un constante (auto)control de lo que se publica y de lo que publican los demás, para no salirse de dicha norma, teniendo en cuenta no sólo la imagen que se sube en cada momento, sino la secuencia de imágenes que va produciendo la performance de presentación del yo en redes.

Estos deseos contradictorios que la práctica, sus hábitos, exigencias y expectativas producen se traducen en las expresiones frecuentes de quiero que me vean, pero no así, quiero estar conectada y también guardar la privacidad, pero me da vergüenza no compartir, ser *lurker* o mirón a su pesar, me cabrea que suban mis fotos “sin filtros” y sin consentimiento, que se las apropien, que las comenten con “mala leche” pero no les avergüenzo por ello. Las múltiples traducciones afectivas de la vergüenza ajena (pena, compasión, vergüenza propia por lo que las imágenes y actuaciones de esas personas revelan de inapropiado en nuestra relación con ellas, reprobación) revelan también esas tensiones y contribuyen a mostrar cómo la vergüenza acerca de las imágenes digitales es un afecto ordinario, ejemplo de la poderosa capacidad de afectar y ser afectado en estas prácticas en red, que contribuye a dar a la vida cotidiana esa cualidad de movimiento de relaciones, escenas, emergencias. Vergüenza como afecto ordinario que pasa en impulsos, sensaciones, expectativas, sueños (y pesadillas) despiertos, encuentros y hábitos de relacionarse, estrategias (ej. presentación del yo) y sus fallos (liándola), en mundos públicos que te atrapan y te hacen sentir algo.

La presentación de estos aspectos de nuestra investigación dentro de un seminario sobre relatos digitales también me lleva a formular una serie de preguntas para pensar juntos y a las que seguimos dándole vueltas en los quehaceres de Sociología Ordinaria:

¿Qué formas de vulnerabilidad se encuentran en las investigaciones asociadas a la sociabilidad y a la intimidad que se despliegan en los relatos digitales? La vergüenza es uno de los afectos más sociales en cuanto que expresa miedo a la desconexión respecto de los vínculos en los que participamos y/o deseamos participar, ¿cómo aparecen, si aparecen, estos miedos a la desconexión en vuestras investigaciones? ¿qué formas de inadecuación experimentada respecto a mandatos y expectativas sociales se dan? ¿qué formas de avergonzamiento o reprobación de los demás, de estigmatización, del

*shaming* como forma de control social colectivamente activada, se dan en las situaciones y prácticas que habéis estudiado? ¿Cómo aproximarnos metodológicamente al estudio de las narrativas de las vulnerabilidades, la intimidad, los malestares y desasosiegos, y los afectos como la vergüenza?

## REFERENCIAS

- Bolter, J. y Grusin R. (2000) *Remediation. Understanding new media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Burns, A. (2015). Self(ie)-Discipline: Social Regulation as Enacted Through the Discussion of Photographic Practice, *International Journal of Communication* 9 [pp.] 1726-33.
- Harris-Perry, M. (2011). *Sister citizen. Shame, stereotypes and black women in America*. New Haven: Yale University Press.
- Lasén, A. (2019). Lo ordinario digital. Digitalización de la vida cotidiana como forma de trabajo. *Cuaderno de Relaciones Laborales*. 37(2), [pp.] 313-330. Recuperado de [<https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/66040>]
- Literat, I. (2017). Refugee Selfies and the (Self-)Representation of Disenfranchised Social Groups. *Media Fields Journal*. 12. Recuperado de [<http://mediafieldsjournal.org/refugee-selfies>]
- Meese, J. Gibbs, M., Carter, M., Nansen, M. y Kohn, T. (2015). Selfies at Funerals: Mourning and Presencing on Social Media Platforms. *International Journal of Communication*. 9, [pp.] 1818-1831.
- Petersem, S. (2014). Una banalidad ordinaria: el carácter afectivo de compartir fotos en línea. En A. Lasén y E. Casado (Eds.) *Mediaciones tecnológicas. Cuerpos, afectos subjetividades* (pp. 99-110). Madrid: CIS.
- Probyn, E. (2005). *Blush. Faces of Shame*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ringrose, J. Harvey, L. (2015). Boobs, back-off, six packs and bits: Mediated body parts, gendered reward, and sexual shame in teens' sexting images. *Continuum*. 29 (2), [pp.] 205-217.
- Scheff, T.J. (1990). *Microsociology. Discourse, Emotion and Social Structure*, University of Chicago Press.
- Scheler, M. (2004/1913). *Sobre el pudor y el sentimiento de vergüenza*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Senft, T., Baym, N. (2015) What Does the Selfie Say? Investigating a Global Phenomenon, *International Journal of Communication* 9, [pp.] 1588-1606.
- Stewart, K. (2007). *Ordinary affects*. Duke University Press.



Wesch, M. (2015). Youtube y tú. Experiencias de autoconciencia en el colapso contextual de la webcam. En A. Lasén y E. Casado (Eds.) *Mediaciones tecnológicas. Cuerpos, afectos subjetividades* (pp. 137-154). Madrid: CIS.

## 2. Los relatos digitales personales en revisión

José Luis Rodríguez Illera

jlrodriguez@ub.edu

Universitat de Barcelona

### **RESUMEN**

En este capítulo se desarrollan algunas ideas sobre la forma y el contenido de los relatos digitales personales, intentando mostrar nuevas maneras de entenderlos. El motivo es el tiempo que ha transcurrido desde que se iniciaron en los años 90 del siglo pasado y cómo ha cambiado la sociedad y la tecnología.

Son analizados varios parámetros poco pensados de los relatos: la tecnología, la diferencia público/privado, el carácter personal de los mismos, los relatos que miran hacia el futuro, el contexto o contextos en que son producidos y utilizados, y la posibilidad de realizar relatos grupales y colectivos. Algunos de estas dimensiones apenas son esbozadas, otras tienen un recorrido mayor. Pero el objetivo último es poner el foco sobre aspectos poco o nada desarrollados y que, creemos, deben de ser también considerados en una ampliación necesaria de la idea de relatos personales y digitales.

### **PALABRAS CLAVE**

Relatos personales, Relatos colectivos, Objetos de frontera, Privacidad e intimidad.

## 1. INTRODUCCIÓN

Han pasado veinticinco años desde que los llamados *relatos digitales personales* (RDP) aparecieron, promovidos por el llamado grupo de Berkeley y el Digital Story Center (Lambert, 2013), con algunos otros proyectos antecedentes, o coétaneos, como *Fotografía para recordar*, de Pedro Meyer, o *From Alice to Ocean*, ambos en soporte CD-ROM. El soporte permitía incluir un volumen importante de datos multimedia en un disco físico que eran controlados por una aplicación informática (*Director*, *Hypercard*) que modificaba una experiencia de interacción básicamente pasiva, dotándola de una interactividad limitada (Smith, ed, 1998). Los RDP, por el contrario, volvían a una versión pre-interactiva de la historia si bien dotándola de un gran valor emocional para el narrador y, de paso, para la audiencia.

En este tiempo han cambiado muchos aspectos centrales tanto de la tecnología digital como de la sociedad en general y de sus integrantes, aunque la metodología para realizar los RDP sigue siendo muy parecida a la original. Los practicantes de este enfoque, breves relatos audiovisuales de 3 o 4 minutos, narrados en primera persona y focalizados en un aspecto considerado importante de la vida propia, se han extendido en muchos países, idiomas y culturas, con aproximaciones diferenciadas, sobre todo en sus contenidos, pero guardando un cierto aire de familia que los identifica como pertenecientes a un género común. Todos intentan mantener esa raíz común, la de la autenticidad, entendida como la no-ficción, como el relato de algo que “verdaderamente” ha ocurrido, y lo intentan lograr por mecanismos retóricos y estilísticos que se distinguen expresamente de las narrativas audiovisuales de los medios (Burgess, 2007).

Nos parece que es un buen momento, por el tiempo que ha transcurrido y por nuestra propia práctica, para repensar algunos de los supuestos en los que descansan estos relatos digitales personales. No tanto porque los consideremos desfasados sino por intentar comprender cómo les ha afectado el paso del tiempo (tomado como una excusa) y cómo los podemos repensar de cara al futuro. Por ello mismo, algunas cuestiones metodológicas deben ser mejor comprendidas como ampliaciones de una base común que como negaciones de lo anterior, con el foco pensado en cómo explorar una ampliación metodológica tanto o más que de contenidos.

### 1.1. Algunas ideas

Para proceder lo haremos en forma de “ideas” o sugerencias, sin un afán demostrativo, de manera que exploraremos más su carácter innovador que una

rigurosidad argumentativa que no siempre es posible, al menos en estos momentos. Por otra parte, algunas de estas ideas provienen de nuestra experiencia previa en el tema de RDP, y, en general del campo de los RDP en distintos grupos y países, y del intento de repensar alguno de sus fundamentos. Creemos que deben de ser vistas contra el fondo de la práctica habitual de los RDP.

De hecho, uno de los aspectos que más puede sorprender sobre los RDP es la escasa teorización que hay sobre ellos. Nacidos de una práctica, se han consolidado como un medio para un mejor activismo social y educativo en áreas muy diversas. Su expansión responde, en gran medida, a la ampliación de contenidos y a su éxito como evocador “catártico” de recuerdos o situaciones dolorosas, es decir como una forma rápida de “cura del habla” en muchos casos, o de activismo y reivindicación social y política en otros. Pero poca teoría: quizá el intento de Lundby (ed, 2008) sea la excepción, al intentar pensar el carácter central de la remediación que sufren los relatos personales cuando tienen que expresarse digitalmente, y de la mediación necesaria por las herramientas y redes digitales. Otras compilaciones más recientes no han tenido este foco y han combinado una cierta teorización, muy dispar, con ejemplos de prácticas y portales de RDP (Londoño y Rodríguez Illera (eds, 2017); Dunford y Jenkins (eds, 2017) ; Papacharissi (ed, 2018) ; Annacontini y Rodríguez Illera (eds, 2019).

Quizá por esa descompensación entre la teoría y la práctica, estas ideas pueden verse como una forma de explorar lo que la versión más estándar deja fuera, como una sombra visible pero sin perfilar.

## **2. PERSONAL Y DIGITAL, PÚBLICO, PRIVADO E ÍNTIMO**

Todos los relatos son siempre públicos, por más privados o íntimos que sean sus contenidos. Si no lo fueran serían pensamientos no revelados, no verbalizados. Esta visión de que el hablar mismo supone contar algo, revelar lo privado y transformarlo en público ya fue expuesta por Arendt (2016) y, de otra manera, por Goffman (1959) extendiéndola a aspectos no verbales y de la comunicación e interacción en general, y tiene una reminiscencia cartesiana. Los RDP, sin embargo, son más deliberados y planificados que la interacción espontánea, es decir, conforman una clase cercana a los textos producidos intencional y conscientemente.

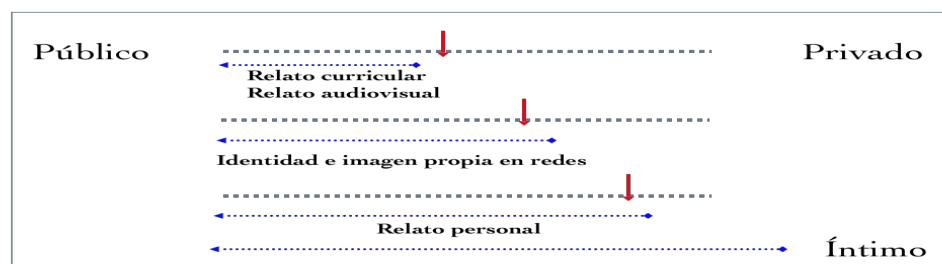
Al analizarlos desde una óptica goffmaniana, se podría interpretar como ese paso de verbalización entre un área privada (back) y una pública (front). En otro lugar (Rodríguez Illera, 2014) lo hemos analizado desde ese enfoque, como un continuo entre lo privado y lo público con un punto de cambio entre ambos, que actúa a la vez como

una frontera, que une y que separa simultáneamente:



Esta separación tiene condicionantes históricos y sociales, no sólo personales. A lo largo de la historia, incluso de la historia reciente, la separación entre público y privado ha cambiado mucho, al igual que entre sociedades y culturas (piénsese en la cultura japonesa, un ejemplo siempre pertinente), e incluso ha cambiado la fuerza de esa separación, es decir la facilidad o dificultad para pasar de un lado a otro. En el caso de los RDP, estos se producen en un contexto muy determinado, en el que sin duda hay muchos otros parámetros generales pero determinantes como, por ejemplo, la edad, el género, la clase social y cultural, la lengua en contextos plurilingües, la raza; y otros muy particulares, referidos al momento mismo o cercano en el que se produce (o al que se refiere) el relato, como el estado de salud, la experiencia de un trauma grave (robo violento, pérdida de un familiar), emigración, violencia de género, todo tipo de agresiones físicas, pérdida de libertad, y un largo número de casos. Es “normal” tanta desagradabilidad, pues, como señalara Bateson (Ruesch y Bateson, 1965), las lenguas tienen muchos más términos y matices para señalar situaciones desagradables, incluso para matices de frío o calor, que una temperatura ajustada o una situación agradable.

El siguiente gráfico intenta mostrar cómo la separación entre ambos “espacios” actúa como una cesura, reconfigurando lo público y lo privado, dotando de sentido a lo que hay a cada lado. Así, los RDP muestran más espacio privado, e incluso íntimo, que el relato audiovisual tradicional, generalmente el más utilizado en ambientes escolares. Es decir, si los consideramos “verdaderos”, hacen públicos pensamientos, recuerdos, sentimientos, dejando menos espacio para lo que se considera no comunicable.



Es evidente que en todos estos casos hay un presupuesto de veracidad, de pensar que lo narrado es cierto, verdadero, y que no está hecho con la intención de engañar o exagerar sin medida. Este presupuesto es también un punto de unión fuerte entre los relatos personales y los autobiográficos, a diferencia de otros, incluso informativos, que mienten o distorsionan a sabiendas de estar haciéndolo.

Por tanto, una de las “ideas” es profundizar en estas cuestiones de tipología de los relatos, tanto en relación a su veracidad, como en lo relativo a las marcas lingüísticas y sonoras, visuales y de formato, incluso paratextuales, que quieren asegurar su recepción como verdaderos. No estamos diciendo que no lo sean, desde luego, sólo que contienen un buen número de mecanismos retóricos y estilísticos para hacerlos verosímiles.

Una parte de la “culpa” y del mérito está en los intermediarios que ayudan en la confección de los relatos, casi siempre bajo la forma de un taller, y que intentan asegurar su formato estándar, tanto de medios como de contenidos, así como las marcas de verosimilitud a las que nos hemos referido. Ellos son, sin duda, el factor de mediación más importante que hay en la producción de relatos personales, más que los medios digitales (tan determinantes hace veinticinco años, mucho menos en la actualidad). Lo que nos lleva a otra sugerencia: centrarse más en la parte personal de los relatos que en el carácter digital de los mismos, es decir aprovechar este último por su capacidad motivadora y de demostración o adquisición de competencias, pero recordar que el núcleo del RDP es la parte personal, la que conlleva emoción e interés para el narrador.

Un corolario: centrarse en lo personal, comprender el paso de lo privado a lo público, es también entender la importancia de las webs temáticas sobre relatos, aquellas que se autolimitan a un tema y del que, de alguna forma, son portavoces. Estas webs recogen la fuerza e importancia de un tema, haciéndonoslo ver, escuchando las voces implicadas y haciéndonos, en el visionado de esos relatos, copartícipes y contrapunto dialógico de los autores —a quienes constituye en ausencia. Sin duda es necesaria una masa crítica para poder hacerlo, aunque también permite la creación de programas y proyectos para alcanzarla y poder difundir esos relatos personales temáticos (la estrategia del *StoryCenter* entre otros).

### **3. LA FLECHA DEL TIEMPO**

Otra idea dominante sobre los RDP, a lo largo de los años, es su focalización en los recuerdos de los autores. Quedan así cercanos a ejercicios de nostalgia en los que parece recrearse el pasado, al estilo de “lo que pudo haber sido pero no fue”, o cómo la situación actual es una consecuencia de tales hechos de mi pasado (Sato y Valsiner, 2010).

No vamos a insistir sobre el autoengaño que supone recrear el pasado (Rodríguez Illera, 2014). Probablemente cada persona recuerda aquellos aspectos que

mejor encajan con su momento actual, para bien o para mal, sin preguntarse demasiado por su verdad o sus límites. La biografía de cada persona se nos aparece como una construcción yoica, ligada al recuerdo, de la que algunos son actualizados para componer la trama del relato; probablemente algunos aspectos y detalles se acaban configurando para ese lector implícito que todo texto tiene, incluso más allá de lo que su propia autora puede ser consciente.

La flecha del tiempo, al menos del tiempo cronológico de nuestro reloj, va siempre desde el pasado, recordado o construido, a un futuro indeterminado. Los RDP juegan también con un tiempo más íntimo, mucho de lo que en ellos se relata “está presente” con una cercanía e inmediatez totales. Una idea simple es, en determinados casos, ampliar los relatos y construir uno “hacia el futuro”, por denominarlos así, es decir pidiendo a los autores que se imaginen cómo serán o qué harán dentro de cinco o de diez años. O compararlos con otros relatos hechos previamente de manera convencional. El sentido proyectivo e imaginativo está siempre poco contemplado en educación, mientras que en la vida cotidiana aparece ligado a posibilidades y azares (como, precisamente, los llamados “juegos de azar”), pero también a la planificación y previsión típica de los seres humanos, por lo que la idea de hacer relatos orientados al futuro parece clara. Sin embargo, igual que los niños pequeños, sin apenas experiencia personal, es difícil pensar en ese sentido proyectivo en personas muy mayores o muy enfermas —aunque no imposible.

En resumen, la idea de proyectarse en el futuro es también una cierta recreación de uno mismo, algo parecido a las ensoñaciones despiertas de la vida cotidiana, los sueños diurnos. También contiene un elemento de control, en el sentido de nuevo proyectivo, utilizar la narración y los relatos para construir el futuro (Batini, 2011).

#### **4. DE UN CONTEXTO A DOS**

Un tercer aspecto a reconsiderar tanto sobre la situación como sobre el contenido de los RDP hace referencia al contexto. Aunque en la vida cotidiana siempre estamos en lo que podríamos denominar policontextos o multicontextos, los relatos se hacen siempre “en” un contexto determinado, sea la escuela o cualquier otro, normalmente único, son producidos bajo unas determinaciones concretas y van dirigidos a una audiencia (difusa o no) que forma parte del mismo. La producción de los relatos forma parte de uno o varios sistemas de actividad, en los que el contexto dota de sentido lo que se está narrando y leyendo o visionando —y ello de manera independiente aunque complementaria de la creación de un contexto intradieгético que puede ser real o imaginado, pasado o futuro, privado o íntimo, verdadero o fingido.

Pero también podemos ampliar ese marco temporal y espacial. Por ejemplo, si acudimos a la tradición socio-cultural (post-vygotskyana) y su enfoque de la educación, pues desde hace mucho tiempo, uno de sus focos ha consistido en comprender mejor los contextos sociales en los que se desarrolla la actividad humana, incluida la actividad educativa (Cole y Gajdamaschko, 2010). Uno de sus contextos de análisis privilegiados es el escolar pero, en general, cualquier contexto social es susceptible de ser analizado con una aproximación basada en el análisis de la actividad. Sin embargo, ha habido un giro (Tuomi-Gröhn & Engström, eds, 2003), hacia comprender lo que ocurre en contextos de cambio social y educativo, es decir aquellos en los que se pasa de una situación (personal, institucional) a otra, como, por ejemplo, el paso de la educación primaria a la secundaria, o de ésta a la universitaria, o el acceso al mercado laboral, o en casos como la enfermedad grave, el matrimonio, o la entrada en prisión, por citar algunos. Es decir, en aquellos casos en que tienen una alta significación para el sujeto, un cambio en su vida de importancia.

Estos cambios son interpretados como cambios en la identidad de las personas implicadas, por ejemplo como la integración en una nueva comunidad de práctica (Wenger, 1999), que requiere nuevos tipos de aprendizaje y, en el límite, de valores y formas de comportarse e incluso de formas de pensar. La identidad aparece en estas aproximaciones como un concepto amplio, cercano a las ideas de aprendizaje por participación en una comunidad de Lave y Wenger, que se coloca en primer lugar de importancia para los sujetos que traspasan estos límites o fronteras. Por tanto, pasar de un contexto a otro se concreta en cambios en el aprendizaje y la identidad (o, en lenguaje ya desfasado, en cambios de rol y estatus), si bien como teoriza Carlile (2004) en varios niveles de complejidad —que utiliza la tripartición de Morris: sintáctico, semántico y pragmático.

Hay distintos modelos y metáforas para pensar este paso de un contexto a otro, algunos muy simples, pero eficaces, como el de Bronhorst y Ackkerman (2016) que hacen un metaanálisis de las condiciones para pasar estrategias didácticas de un contexto (informal) a otro (formal) en casi 200 investigaciones experimentales. Nosotros vamos a adoptar un marco de referencia, el de Star (1989), muy conocido en el ámbito de la Inteligencia Artificial, por ser una contestación y reformulación de algunas ideas y problemas planteados por Simon (1973) sobre la forma de coordinar el conocimiento y la actividad distribuidos. De hecho, Star ofrece una versión “social” del problema, lo que ella denomina el “test de Durkheim”, que acaba concretando en comprender cómo hay “objetos” que se producen en el espacio de contacto entre dos contextos y que permiten la comunicación entre agentes situados en distintos lados de ese espacio, con distintos puntos de vista sobre el mismo problema. Estos son lo que denomina *boundary objects* y que han dado lugar a una amplísima bibliografía; de



hecho, este enfoque de Star, que ha tenido muchos continuadores (para una revisión a fondo: Akkerman y Bakker, 2011; para artículos originales de la propia Star y otros autores: Bowker et al., 2015), introduce una nueva manera para pensar en el paso entre contextos, entendiendo que los contextos tienen límites, físicos o simbólicos, que también son cruzados y centrándose en ellos para ejemplificar las dificultades de este paso. Los objetos, como los contextos y los límites, pueden y suelen ser físicos, pero también virtuales (en el sentido de tener una materialidad solo digital), o incluso simbólicos o lingüísticos. Estos objetos tienen la función clave de permitir la comunicación y la coordinación entre diferentes sujetos y contextos, pues, al ser objetos externalizados (no mentales), sirven como base para la argumentación sobre un referente compartido —por ejemplo, como el diagrama de una máquina, o un portafolios en papel o electrónico. Los boundary objects son, si se quiere, objetos multicontexto, es decir que pueden pertenecer a más de uno, a diferencia de los objetos contextualizados que están presentes en uno solo.

Por otro lado, los antecedentes directos de esta reflexión sobre los RDP son los propios relatos personales que se producen tanto en escuelas como en educación informal, con sujetos de distintas edades y condición. El campo de este tipo de narrativas se ha ido haciendo cada vez mayor, sobre todo como forma de intervención en educación social, y en trabajo social, en colectivos poco representados hasta hace unos años, como: personas en prisión, ancianos, enfermos graves, inmigrantes y desplazados por conflictos armados, mujeres agredidas, personas con capacidades mentales diferentes (ejemplos de casi todos ellos en: Londoño y Rodríguez Illera, 2017; Nuñez-Janes et al., 2017; Annacontini y Rodríguez Illera, 2018). En estos casos, los relatos personales se han manifestado como un gran medio para lograr que los sujetos verbalicen y reflexionen sobre aspectos de su vida que consideran muy importantes, una forma de poder usar su voz (Burgess, 2007), es decir de dar cabida a la expresión de su subjetividad y de marcar la importancia que dan a determinados hechos e interpretaciones de los mismos.

Los relatos digitales personales sin embargo se han centrado, de manera casi exclusiva, en el relato construido por una persona en una situación determinada, por lo general no de cambio entre contextos vitales. En la época actual muchos de estos relatos han cambiado a versiones más reducidas en su duración y vehiculados a través de los medios sociales.

Por tanto, la propuesta que hacemos es considerar que los relatos digitales personales pueden ser utilizados como un tipo de *boundary object* específico, es decir como una forma narrativa de expresar los problemas y dificultades que las personas experimentan cuando cambian de contexto vital y educativo/de aprendizaje (Erstad,

Gilje y Arnseth, 2013). Creemos que se trata de una idea nueva en este campo de investigación y que permitirá explorar esos cambios y pasos de contexto con una perspectiva no estudiada hasta el presente. Para ello, los relatos personales tienen que ser producidos y utilizados en situaciones de cambio, y ser visionados desde la perspectiva de tratarse de un objeto de frontera, es decir, reflejando en su contenido esa situación de cambio.

Estos “relatos personales como objetos de frontera” no serían, a diferencia de los relatos personales convencionales (Lambert), algo espontáneo y completamente libre para quien los genera; al contrario, son inducidos en cuanto al tema, como si se tratase de una tarea organizada en torno a la expresión de un punto de vista o de una reflexión sobre las expectativas de cambio de contexto, o sobre la evaluación del nuevo contexto una vez realizado el cambio. Es decir, están dirigidos especialmente a expresar la subjetividad del autor/a en una situación crítica.

Aunque con diferencias importantes, el trabajo de Herreros (2019) ha indagado en esta expresión de la subjetividad en estudiantes de educación secundaria (no sometidos a un cambio de contexto) mediante categorías de análisis tomadas de Bruner, y el de Amenduni y Ligorio (2017) lo ha hecho con el cambio entre la universidad y el mercado de trabajo, bajo la forma de un curso de *Practicum* diseñado y seguido desde la universidad. A diferencia de estas investigaciones recientes, o sobreañadiéndola a ambas, supone:

- Utilizar únicamente “situaciones” en la que exista un cambio de contexto.
- Un mínimo de 2 situaciones y dos momentos en cada una de ellas.
- Una concepción de los relatos personales inducidos como objetos narrativos que se dan en esa frontera entre contextos.
- Una visión dialógica de las narraciones que conlleva utilizarlas como un medio de diálogo y no como simple expresión individual.

En conjunto, esta tercera propuesta supone utilizar los relatos personales para crear conocimiento (algo inexistente incluso en sus aplicaciones educativas formales), en un tipo de variante de las ideas de Bereiter (Tan, Son y Yeo, 2014), si bien ciñéndonos a su uso como objetos de frontera que permiten intercambiar puntos de vista sobre el contenido de la narración.

La importancia de esta propuesta para el campo educativo nos parece de primer orden. Hasta el presente, la mayoría de las aplicaciones educativas de los relatos

digitales personales se ha realizado en el ámbito de la Educación Social (Londoño y Rodríguez Ilera, 2017), con algunas excepciones en situaciones escolares. La propuesta podría mejorar y ser utilizada para: a) nuestra comprensión de la dinámica de cambio y adaptación en contextos críticos, tanto educativos como sociales en general. b) el papel de los *boundary objects* en la descripción de los cambios entre contextos educativos.

Si la práctica y la investigación muestran los resultados esperados, creemos que abrirá un camino para su aplicación en sectores escolares muy amplios, además de aquellos otros, internos o externos, que reflejen cambios de contextos desde la institución escolar o hacia ella.

## 5. ¿RELATOS COLECTIVOS?

Finalmente, algunas voces abogan por extender el enfoque general de los relatos a situaciones grupales, intentando pensar en una autoría no individual sino colectiva. Al igual que con los otros temas e ideas tratados, se plantean aquí muchos interrogantes y derivadas, algunos filosóficos y difíciles. La noción misma de que puede existir una especie de relato grupal es francamente compleja, tanto si se refiere a relatos “nacionales” con una versión institucionalizada y estandarizada del pasado y sus hechos fundamentales (p.e. *Cantar de Mio Cid*), algo siempre discutido por los propios historiadores (Anderson, 1991), como al de colectividades actuales que se construyen e interpretan a sí mismas como tales.

Ya Halbwachs (1959, original de 1925), discípulo de Durkheim, había señalado con fuerza la arbitrariedad de separar al individuo de la sociedad, y de los grupos sociales a los que pertenece. Sólo mediante esa reducción metodológica se puede aislar la idea de que existen recuerdos y relatos individuales, cuando en realidad estos se darían en lo que denomina los “marcos sociales de la memoria”, conjunto de fechas, lugares y grupos que sitúan el recuerdo colectivo. Contraponiendo Historia y Memoria (ésta como base del recuerdo y, en nuestro caso, de los RDP), Halbwachs también critica la idea de que los recuerdos no sean vistos siempre como una distorsión y construcción del pasado, es decir como inscritos en esos marcos e instituciones sociales (familia, religión, etc) mediante una comunidad afectiva a la que se refieren y que les da soporte. La pérdida de la misma acaba diluyendo los recuerdos, en una dinámica que va del recuerdo al olvido -quizá más en los individuales que en los colectivos, para los que pueden existir otros miembros que todavía mantengan conexión con ese pasado reconstruido.

Quizá este enfoque esté más cerca del de Shotter (1990) al señalar el

componente social de todo tipo de recuerdo, o al de Wertsch (2007) en la misma línea. Pero sigue siendo, a mi entender, algo confuso por la propia imprecisión de la noción de “grupo”, “colectividad” o, incluso, “social” cuando nos referimos a los recuerdos como base de un RDP. Es verdad que los relatos colectivos, cuando se producen, son muy poderosos y contribuyen a una identidad colectiva participada, por identificación del individuo con ese discurso comunitario -- imaginario o no, no es tan importante para la identificación que es siempre poco o nada crítica. Pero esos discursos sociales, como la denominada *Memoria Histórica* que parece casi un oxímoron, existen y están vivos, y son campo de batalla recurrente de interpretaciones y enfrentamientos como señala Pratt (1991).

## 6. CONCLUSIONES

No parece que podamos extraer muchas conclusiones de este recorrido tan rápido. Son más ideas que nos invitan a reflexionar y a intentar explorar nuevos enfoques prácticos...y teóricos. Quizá esta misma sea la conclusión principal: la necesidad de explorar y experimentar con un campo que se ha consolidado a lo largo de los años.

Sin duda, la necesidad de buscar nuevos marcos teóricos es urgente. Hay un cierto “continuismo” en la forma de aproximarnos a los RDP por parte de los diferentes grupos y centros que los practican, algo que sin embargo la evolución tecnológica va cambiando rápidamente, pero cuya conceptualización no avanza al mismo ritmo. Pero si las prácticas cambian, su teorización también lo debe hacer. En especial cuando han pasado varias décadas sin apenas hacerlo.

## REFERENCIAS

- Amenduni, F. y Ligorio, M.B. (2017). Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplace. *Cultural-Historical Psychology* 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 89—10.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Annacontini, G. y Rodríguez Illera, J.L. (eds, 2019). *La mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa*. Milano: Mimesis.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Batini, F. (2011). *Storie, Futuro e Controllo*. Napoli: Liguori Editore.

- Bowker, G.; Timmermans, S., Clarke, A. y Balka, E. (eds, 2015). *Boundary Objects and Beyond. Working with Leigh Star*. Cambridge (MA): M.I.T. Press
- Bronkhorst, L.H. y Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, vol. 19, November 2016, 18-35.
- Burgess, J. E. (2006). Hearing ordinary voices: Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 20(2), 201-214
- Carlile, P. R. (2004). *Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries*, en *Organization Science*, 15(5):555-568.
- Cole, M. & Gajdamaschko, N. (2010). Vygotsky and Context: Toward a Resolution of Theoretical Disputes. In: Suzanne R. Kirschner and Jack Martin (eds,). *The Sociocultural Turn in Psychology. The Contextual Emergence of Mind and Self*. New York: Columbia University Press, 253-280.
- Dunford, M. & Jenkins, T. (eds, 2017). *Digital Storytelling, Form and Content*. New York: Palgrave.
- Erstad O. , Gilje, O. y Arnseth , H.C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 40, 89-98
- Halbwachs, M. (1959). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Herreros, M. (2019). *La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). New York: Routledge.
- Londoño, G. & Rodríguez Illera, J.L. (eds, 2017). *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Lundby, K. (ed, 2008). *Digital storytelling, mediatized stories: Self- representations in new media*. New York: Peter Lang.
- Núñez-Janes, M., Thornburg, A., & Booker, A. (eds. 2017). *Deep Stories. Practicing, Teaching, and Learning Anthropology with Digital Storytelling*. Berlin: Gruyter.
- Papacharissi, Z. (ed, 2018). *A Networked Self and Platforms, Stories, Connections*. New York: Routledge.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession, 1991*, New York: Modern Language Association, p. 33-40.
- Rodríguez Illera, J.L. (2014). Personal storytelling in the digital society. En: C. Gregori-Signes & A.M. Brígido Corachán (eds, 2014). *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*, p.41-58. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

- Ruesch, J. y Bateson, G. (1965). *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*. Buenos Aires: Paidós.
- Sato, T. y Valsiner, J. (2010). Time in life and life in time: between experiencing and accounting. *Ritsumeikan Journal of Human Sciences*, 20(1), 79–92
- Shotter, J. (1990). Social Construction of Remembering and Forgetting. En Middleton, D. y Edwards, D. (eds, 1990): *Collective Remembering*. London: Sage, 120-139.
- Simon, H. A. (1973). The Structure of Ill Structured Problems. *Artificial Intelligence*, 4, 181-201.
- Smith, G. (Ed, 1998). *On a Silver Platter: Cd-Roms and the Promises of a New Technology*. New York: New York University Press.
- Star, S.L. (1989). The Structure of Ill-Structured Solutions: Boundary Objects and Heterogeneous Distributed Problem Solving. En L. Gasser y M. N. Huhns (eds): *Distributed Artificial Intelligence*, vol II, 37-54. London: Pitman.
- Tan, S.C.;w So, H.J. y Yeo, Y. (2014, eds). *Knowledge Creation in Education*. Singapur: Springer.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (eds, 2003). *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Oxford: Pergamon.
- Wenger, E. (1999). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (2007). Collective Memory. En J. Valsiner y A. Rosa (eds, 2007): *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, p. 645-659. New York: Cambridge University Press.

### 3. Formas autobiográficas actuales. Hábitos y motivaciones de los publicadores jóvenes de las nuevas narrativas digitales

Marc Fuertes-Alpiste  
marcfuertes@ub.edu

Francesc Martínez-Olmo  
fmartinez@ub.edu

Jordi Quintana-Albalat  
jordi.quintana@ub.edu

María José Rubio-Hurtado  
mjrubio@ub.edu

Universidad de Barcelona

#### RESUMEN

El objetivo de la investigación presentada fue conocer y comprender los usos y prácticas publicadoras de los adolescentes y jóvenes de 12 a 22 años en los medios y redes sociales. Se adoptó un enfoque de investigación mixto con la aplicación de cuestionario on-line y entrevistas semiestructuradas a una muestra de 835 y 21 participantes respectivamente, procedentes de España, Chile y Colombia. Entre los resultados obtenidos destacan por un lado el hecho de iniciarse en las redes y medios sociales sobre los 12 años y la publicación principal de fotos y selfis y sobre temas de interés personal. Así mismo se identifican procesos de autorregulación, mediante los cuales los jóvenes tienen en cuenta el paso de lo privado a lo público, la modulación de publicaciones en función del tipo de red y audiencia, o la autocensura a la hora de publicar sobre ciertos temas. Igualmente se evidencia la presencia de una cierta narrativa en las publicaciones mediante la incorporación de diferentes elementos — emojis, frases, etiquetas, ...—, de notas autobiográficas y de una proyección y

construcción del self. Todas estas prácticas alientan a considerar una canalización desde el aprendizaje formal, a través de estrategias como el uso de los relatos digitales personales, que pueden contribuir a los procesos de reflexión, autoconocimiento, creatividad, participación ciudadana y desarrollo de competencias digitales.

**PALABRAS CLAVE:** prácticas digitales narrativas, redes sociales, jóvenes, relatos digitales personales

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Problema/cuestión

La investigación que se presenta se enmarca en el estudio de las narrativas digitales de tipo personal en contextos educativos. Se reconoce el potencial educativo de las formas narrativas (Bruner 1986; Egan, 1986), las cuales vienen siendo integradas en formas de talleres de relatos digitales personales en contextos de educación formal y socioeducativos. Estos relatos son historias personales cortas —de entre 2 y 4 minutos— presentadas en medios y redes digitales y con objetivos formativos, comunicativos, expresivos y de reflexión. Más allá de la educación, forman parte intrínseca de las personas, para dar cuenta de sus experiencias e identidad, considerándose como tecnologías del yo (*self*) (Foucault, 1990).

Desde hace unos años, con la proliferación de dispositivos móviles inteligentes y de redes y medios sociales digitales, los jóvenes crean y comparten publicaciones de muy variadas tipologías, que pueden considerarse como relatos personales, aunque con algunos aspectos diferentes. Sin embargo, el estudio de estas nuevas formas de publicación a la luz de la autobiografía y de los relatos personales está muy poco explorado. Por ello, este estudio pretende investigar sobre cómo son las publicaciones de los adolescentes y los jóvenes en los medios y redes sociales.

Para ello se pasó un cuestionario a una muestra de 835 adolescentes y jóvenes de España, Chile y Colombia para obtener conocimiento sobre sus prácticas como usuarios de redes y medios sociales y como publicadores de historias personales en estas mismas redes y medios sociales. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 23 de estos participantes para poder profundizar y contrastar mejor en las respuestas al cuestionario respecto al uso de redes, tipos de publicaciones, motivaciones para publicar y hábitos de publicación.

El objetivo final fue entender mejor cómo se pueden integrar elementos de estas publicaciones personales de tipo informal en aquellas acciones formativas más tradicionales de relatos digitales en educación formal o en espacios socioeducativos.



## 1.2. Revisión de la literatura

Para poner en antecedentes este estudio, dividimos la revisión de la literatura en tres apartados. En primer lugar, el concepto de ecología de participación; en segundo lugar, el análisis de las publicaciones que hacen los jóvenes y que tienen que ver con formas autobiográficas y de identidad narrativa; y finalmente revisamos el origen y el potencial de los relatos digitales personales en educación, que son los que se tendrían que beneficiar de las nuevas formas de publicación cotidianas, objeto de este estudio.

### 1.2.1. Publicar y leer en la ecología de la participación

La aparición de la web social o web 2.0, y el uso de medios sociales y nuevos dispositivos móviles —tabletas y, sobre todo, teléfonos inteligentes— ha favorecido una nueva ecología de participación entendida como un intercambio recíproco de información, saberes y cultura (Jenkins, 2006). Los jóvenes pasan buena parte del tiempo en los espacios digitales (Buckingham y Martínez, 2013) y especialmente delante de una pantalla de teléfono móvil. En España, este dispositivo está en manos de los niños y adolescentes de 10 a 15 años en un 66 %, siendo casi un 94 % a los 15 años (INE, 2019).

La mayoría de los jóvenes de entre 12 y 18 se conectan diariamente a la red (AIMC, 2019a, 2019b), donde los jóvenes utilizan diversos medios y plataformas. Según los estudios recientes relativos al uso de medios sociales en España (AIMC 2019a; AIMC, 2019b; Elogia, 2018; IAB y Elogia, 2018) los medios sociales más utilizados son: Whatsapp, Youtube, Instagram, Facebook, Twitter, Spotify y Snapchat.

Esta nueva ecología de medios sociales, integrada por un entorno rico en medios y redes sociales basados en la participación y en la interacción de los usuarios, permite que cualquier persona pueda formar parte de una audiencia de manera participativa y activa y no sólo como consumidora pasiva. El concepto de prosumidor (*prosumer*) establecido por Toffler (1980) es una contracción que hace referencia a este punto intermedio que combina el rol de productor y el rol de consumidor que tradicionalmente se habían diferenciado. Este concepto ha evolucionado hacia el término «produsuuario», contracción de productor y usuario (*produser*) de Bruns (2008), y actualizado por Guerrero, Masanet y Scolari (2018).

Según Abercrombie y Longhurst (1998), las prácticas en las redes sociales se vinculan cada vez más directamente a la idea de audiencia difusa y distribuida, una combinación entre narcisismo y espectáculo. Esta idea se fundamenta en el hecho de que los productos mediáticos y las redes forman parte de nuestro día a día y, por lo

tanto, todos los acontecimientos de nuestra cotidianidad son dignos de ser registrados y compartidos. Y a la vez, las personas actúan en todo momento para ser y poder ser observadas, son el centro de atención en todos los hechos de su cotidianidad, desde donde están, qué hacen, o con quién se encuentran. Burgess (2006) las denomina como “prácticas vernáculas”, que son aquellas que beben de la tradición de la cultura popular y comercial pero que incluyen hoy en día aquellas prácticas creativas cotidianas y ordinarias del día a día.

Las personas jóvenes tienen en cuenta el paso de lo privado a lo público en todo aquello que publican y/o comparten (Ridder & Van Bauwel, 2015). Pasar de la zona oculta a la pública implica un acto difícil por el emisor y una revelación para la audiencia (Rodríguez Illera, 2014). En ello puede haber algo que va más allá de la mera expresión en los jóvenes, y que puede ser de narrativa y de autopromoción o de contar historias. Estas se hacen tanto a partir de selfis, ya sean grupales o individuales, como a través de las historias cortas y fugaces (*stories*) de Instagram. Su propia denominación ya quiere denotar que se trata de relatos, aunque efímeros.

Las publicaciones en estas ecologías de la participación enfatizan aspectos expresivos y fenomenológicos, como una forma de compartir experiencias y detalles cotidianos (historias) con personas ausentes y desconocidas. Berry (2016) habla de una copresencia en línea de estas nuevas prácticas vernáculas y emergentes, es decir, que quien publica algo asume la existencia de una audiencia no presente pero real, como el *lector implícito* de Wolfgang Iser (1978), presuponiendo dos partes en la comunicación, emisor y receptor (Chatman, 1990).

La copresencia en las publicaciones en los medios sociales potencia el hecho social o relacional a través de las interacciones, casi siempre condicionadas por las posibilidades de las mismas aplicaciones utilizadas. Si tomamos como ejemplo la red de Instagram, esta aplicación permite un enfoque narrativo porque facilita la publicación de imágenes y vídeos que integran una expresividad de la mimesis y de la diégesis (Eagar & Dann, 2016). La primera es aquello que se muestra como representación de la realidad, como una selfi. La segunda es lo que no se muestra en la imagen, pero sí cuenta, rememora o sugiere el texto explicativo que la acompaña para explicar su significado.

### **1.2.2. Publicaciones autobiográficas como formas de identidad narrativa**

En el acto de contar una historia o de realizar narrativa personal, la persona se reconoce a sí misma, y en ese sentido el yo (*self*), en la conceptualización de Erik

Erikson, representa la toma de conciencia de lo que el sujeto es o cree ser en un momento determinado y de cómo quiere ser percibido (Herreros, 2012).

Para McAdams, Josselson y Lieblich (2006) estos procesos de autoconocimiento están relacionados con el concepto de identidad narrativa, entendida como un relato que da sentido a la propia vida (Kolsinski, 2015; Ricoeur, 1996). Las narrativas personales o autobiográficas organizan, reorganizan y pueden hacer más o menos coherente una vida, poniendo diferentes aspectos del yo en un mismo lugar. El hecho de explicarla es una forma de establecer significados que a menudo tienen relación con el lado emocional (Egan, 1986), y de igual manera permite adquirir conocimiento y sentir emociones a partir del visionado de otros relatos personales (Herreros, 2019).

Estas narrativas son diferentes en función de la edad de quién las cuenta. Si bien la gente mayor puede mirar hacia atrás como algo ya pasado, los niños y los preadolescentes aún no tienen esta perspectiva, sino que aún están recogiendo elementos para definir y construir su propia identidad narrativa, pensando sobre su lugar en el mundo a través de historias que los definen y que irán moldeando a lo largo de la edad adulta (McAdams, 1996). Además, la identidad narrativa puede responder tanto a sucesos pasados como a relatos prospectivos (Kosinski, 2015).

En definitiva, las publicaciones en los nuevos medios pueden considerarse una forma narrativa, de tipo autobiográfico. Son episodios autobiográficos, aunque quizás es más correcto decir que son una tecnología del yo, en el sentido de Michel Foucault, porque agrupa también reflexión, confesión y hasta catarsis (Davis, 2004; Rodríguez Illera, 2014).

La fotografía de tipo selfi es un formato popular en la ecología de nuevos medios que se puede entender no solamente como una práctica puramente estética, sino como un pequeño relato personal instantáneo que ayuda a la persona a presentarse, a presentar su yo. Toma forma de una identidad visual pública, que implica procesos de edición conscientes y la selección de una foto, una estructura narrativa, una intención de impacto y una voluntad de compartirla en los medios sociales (Eagar y Dann, 2016).

### **1.2.3. El Relato Digital Personal como actividad educativa**

Estas prácticas de publicación cotidianas en esta nueva ecología de la participación llevan implícitas unas competencias digitales e informacionales relativas a la alfabetización digital (Segado-Boj y Altamirano-Beníte, 2019). Han sido estudiadas por autores como Jenkins (2006) y en el campo educativo por Scolari (2016, 2018), bajo

el concepto de alfabetización transmedia donde se propusieron varias iniciativas de actividades didácticas para trabajar estas competencias.

Una forma de producción de formas narrativas personales con intencionalidad formativa es la realización de Relatos Digitales Personales. Estos son historias breves —entre 2 y 5 minutos— que identifican experiencias o vivencias personales y permiten la reflexión sobre ellas. Están contadas de forma no profesional, con un punto de vista subjetivo y en primera persona y con la integración de medios audiovisuales (Lambert, 2009; Rodríguez Illera y Londoño, 2009). Su realización como proyecto en contextos de educación formal tiene un alto potencial educativo tanto de alfabetización mediática y de alfabetización digital, como para promover procesos de reflexión y de autoconocimiento (Rodríguez Illera, Fuertes y Londoño, 2011). La realización de estas actividades puede ser una buena manera de integrar las competencias implicadas en la publicación y la interacción en la nueva ecología de medios.

Los relatos digitales pueden suponer una estrategia pedagógica para la producción crítica y reflexiva de publicaciones personales que promuevan a su vez una reflexión crítica de su difusión y socialización (McDougall et al., 2018; Mirra, Morrell y Filipiak, 2018).

### 1.3. Propósito

Este estudio pretende conocer y comprender los usos y prácticas publicadoras de relatos personales de los adolescentes y jóvenes de 12 a 22 años en los medios y redes sociales. La investigación se ha desarrollado en dos fases: una primera que tenía por objetivo obtener un conocimiento radiográfico sobre los hábitos de publicación de los jóvenes, y una segunda fase de carácter comprensivo que perseguía profundizar y matizar aspectos encontrados en la primera.

Este conocimiento dará orientaciones sobre cómo integrar las prácticas narrativas que ocurren en el ámbito educativo formal —como pueden ser los relatos digitales o *digital storytelling*— con aquellas particularidades de las prácticas narrativas autobiográficas que los jóvenes producen en su día a día en estos medios.

## 2. MÉTODO

Se ha optado por un enfoque mixto de investigación (Creswell & Plano, 2018) a fin de tener una visión más completa del fenómeno estudiado. El método de la fase primera de la investigación es de tipo cuantitativo, mediante cuestionario en línea, y

para la segunda fase se ha optado por una metodología cualitativa mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas.

Para el análisis cuantitativo se ha utilizado el SPSS (versión 24), se han realizado pruebas descriptivas y contrastes estadísticos por área geográfica, edad y sexo. El análisis cualitativo se ha realizado mediante el programa N-VIVO (versión 11), obteniéndose categorías extraídas de las preguntas de la entrevista.

## **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

La investigación se ha llevado a cabo en tres contextos: España (Cataluña y Córdoba), Colombia (Bogotá) y Chile (Santiago de Chile). Los participantes han sido jóvenes de 12 a 22 años, seleccionados por conveniencia, a partir de los centros educativos —secundaria y universidad— en los que realizan sus estudios. Primeramente, se han seleccionado los centros y posteriormente a los participantes pertenecientes a ellos.

Para la fase de investigación cuantitativa, la muestra total la han formado 835 participantes: 45 % de España —12 % y 33 % de Córdoba y Cataluña respectivamente—, 25 % de Colombia y 30 % de Chile. El sexo está equilibrado, con un 49 % de chicos y un 50 % de chicas. La edad media es de 16,7 años.

Para la fase de investigación cualitativa la muestra la han formado 21 participantes de los mismos contextos geográficos, que de forma voluntaria accedieron a ser entrevistados. Y para su selección se siguió el criterio de máxima variación. Los entrevistados tenían entre 12 y 20 años, 10 mujeres y 11 hombres, y por países, 14 eran de España, 4 de Colombia y 3 de Chile.

## **2.2. Instrumentos**

El cuestionario se ha realizado *ad hoc* y consta de 73 preguntas agrupadas en las siguientes dimensiones:

- Características sociodemográficas
- Hábitos en la publicación: frecuencia y tipos de publicación, con quién comparten sus publicaciones, conocimiento de sus seguidores, origen de los contenidos que publican, preparación de los contenidos publicados, tiempo dedicado a elaborar y publicar, temas de las publicaciones, frecuencia con que se publica desde cada dispositivo.

La entrevista se ha diseñado sobre la base de aspectos a profundizar del cuestionario. Formada por 23 preguntas iniciales, las categorías de análisis finales fueron las siguientes:

- Uso de redes
- Tipos de publicaciones, contenidos y motivaciones
- Hábitos de publicación

### **2.3. Procedimiento**

Para la aplicación de los instrumentos se contó con el consentimiento informado de los participantes.

El cuestionario se aplicó personalmente entre diciembre de 2017 y marzo de 2018, y las entrevistas se realizaron entre septiembre y octubre de 2018.

Para la realización de las entrevistas, el cuestionario previo contenía un ítem en el que el participante aceptaba ser entrevistado y ofrecía un correo de contacto. Del total de personas que aceptaron, se seleccionaron 21.

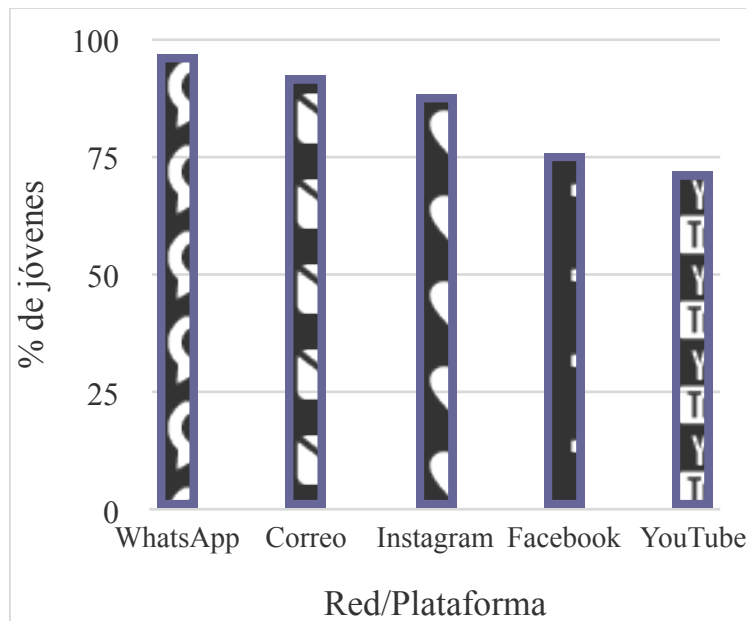
## **3. RESULTADOS**

### **3.1. Fase cuantitativa**

Por lo que respecta a las variables sociodemográficas, en la gran mayoría de variables estudiadas no se han hallado diferencias significativas en función del sexo. Se ha podido detectar que, a mayor edad, se publica con más frecuencia en Internet.

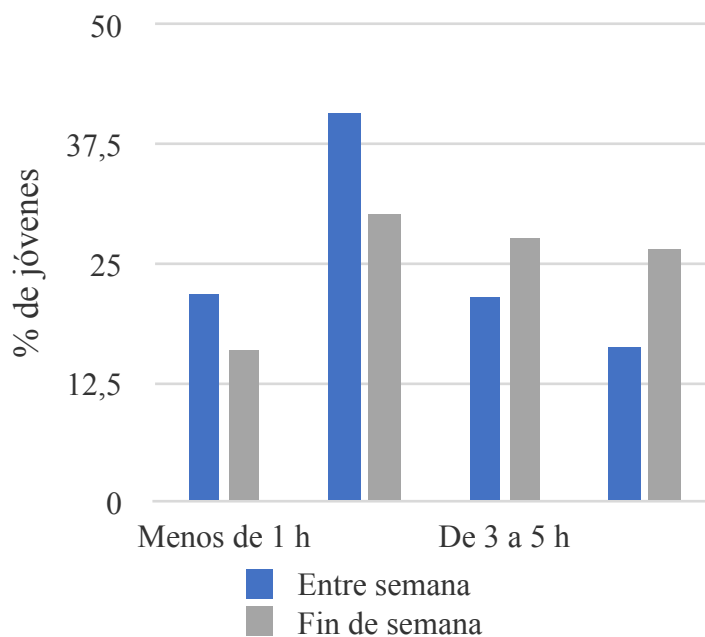
Las plataformas o redes sociales en las que hay más encuestados dados de alta son, en primer lugar, WhatsApp, seguido por el correo electrónico, Instagram, Facebook y YouTube (Figura 1). Hemos detectado que los más jóvenes destacan en Instagram, mientras que los mayores lo hacen en Facebook.

Figura 1. Principales redes en las que tienen cuenta



El tiempo dedicado a redes sociales suele ser para la mayoría de encuestados entre 1 y 3 horas al día. Pero se diferencia ligeramente si preguntamos por los días entre semana o en fin de semana. Así entre semana hay un mayor porcentaje que dedica menos de 1 hora, mientras que en fin de semana los porcentajes son algo mayores los que dedican 3 horas o más (Figura 2). Se ha detectado también que la mayoría de encuestados conoce personalmente a casi todos sus seguidores.

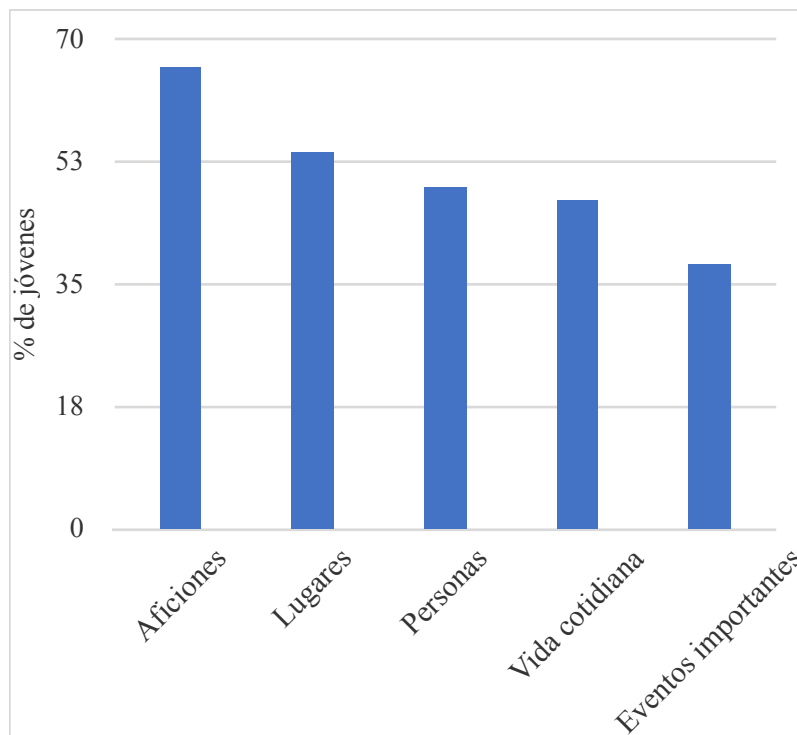
Figura 2. Horas dedicadas a redes sociales



La mayoría de los contenidos que se publican son selfis o fotos, aunque casi una décima parte de los encuestados no sale nunca en las fotos que publica. Entre las cuentas públicas de los encuestados que nos han facilitado ellos mismos, podemos encontrar, a modo ilustrativo, una foto que es un pantallazo de un juego, o una selfi para para encabezar un blog sobre poesía.

Una gran mayoría de ellos son fans de algo, ya sean series, películas, juegos, libros, hobbies, deportes o youtuberos (*youtubers*), aunque no suelen publicar sobre ello (Figura 3). Los principales temas sobre los que acostumbran a publicar más son: aficiones, gustos o pasiones, lugares, personas importantes para su vida, hechos de la vida cotidiana o eventos importantes en su vida. Hemos detectado diferencias sobre los temas en función de la edad. Así, los mayores publican más sobre su vida y sobre el trabajo, los que tienen entre 18 y 20 años publican más sobre lugares, aprendizajes o reflexiones personales, y los que tienen en 15 y 17 años publican más sobre relaciones amorosas o sentimentales.

Figura 3. Principales temas sobre los que publican



Sobre los temas publicados sí que hemos hallado diferencias en función del sexo. Las chicas publican con más frecuencia que los chicos sobre personas importantes para su vida, relaciones amorosas o sentimentales y hechos de la vida cotidiana, mientras que los chicos publican más sobre sueños o deseos personales, tal y como hemos podido ilustrar a partir de perfiles públicos que nos han facilitado algunos encuestados (Figura 4).



Figura 4. Ejemplos de temas que publican una chica (captura superior) y un chico (captura inferior)



Por lo que respecta al origen de lo que publican, la mayoría crean sus propios contenidos, aunque casi la mitad también los sacan de Internet —retuitean, copian o comparten—. De todos modos, más de la mitad suelen preparar los contenidos que publican ya sea editando o retocándolo. El tiempo que dedican a preparar lo que publican suele ser en la mayoría de los casos entre 1 y 4 minutos, aunque casi una tercera parte dedica menos de un minuto. Menos de un 5 % de los encuestados le dedica más de una hora. Casi el 100 % de los encuestados que más publican lo hacen desde el móvil.

Finalmente, si nos fijamos en el formato de sus publicaciones semanales o diarias, en la mayoría de los casos son fotografías o memes, seguido por música, textos y vídeos. Y si observamos solo los sujetos que más publican, el 84 % de ellos sí que editan los contenidos.

### 3.2. Fase cualitativa

#### 3.2.1. Uso de redes

En relación con el uso de las redes, los análisis realizados muestran que se inician al uso de las redes sociales entre los 10 y 13 años, siendo Instagram y Whatsapp las redes preferidas y con más actividad. Si bien no se evidencian diferencias importantes en las preferencias de redes con relación al sexo y la edad de los estudiantes, resalta un uso superior de Twitter por aporte de los de más edad, y de

YouTube por parte de los hombres/varones. Por otra parte, el uso que los estudiantes hacen de cada red social depende de las posibilidades de cada una de ellas, así como de los medios sociales utilizados.

### **3.2.2. Tipos de publicaciones, contenidos y motivaciones**

En relación con los tipos de publicaciones, contenidos y motivaciones, éstas mayoritariamente están centradas en ellos y ellas mismas, sus intereses, aficiones, pensamientos reflexiones, etc.; así como con contenidos de tipo lúdico, mediático y cultural como juegos, influentes (*influencers*), famosos/as (*celebrities*) o canciones. De todos modos, se evidencia que existen algunos contenidos que podemos considerar de autoprobibidos o autocensurados por los mismos estudiantes, sobre todo los relativos a temas sexuales, de violencia, de relaciones de pareja o de familia, en definitiva, personales y privadas. En cuanto a las motivaciones para publicar, mayoritariamente las encontramos en un deseo, a menudo inconsciente y poco reflexionado, de exhibición y presencia en las redes, de difusión de información, de compartición de ludicidad y entretenimiento y de poemas o citas de autores, así como de reflexión o de comentarios diversas situaciones.

### **3.2.3. Hábitos de publicación**

En relación con los hábitos de publicación, la mayoría de los estudiantes diferencian entre perfil público y privado, y los asocian con redes diferentes y distintos tipos de publicaciones. Mayoritariamente publican solos/as ya que esto les permite reflexionar con tranquilidad y sin interferencias sobre lo que quieren publicar y editarlo con tranquilidad, aunque también hay quien prefiere publicar en compañía, y lo hacen en su tiempo libre. A veces la publicación se reduce al añadido de elementos como emoticonos, emojis, frases personales, fragmentos de poesías y de letras de canciones, o citas de autores. En cuanto al dispositivo preferido para crear y publicar, este es el teléfono móvil inteligente (*smartphone*), pero cuando se trata de editar y modificar prefieren el ordenador, dada la capacidad y las posibilidades de los programas

## **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los jóvenes dedican tiempo a las redes y medios sociales, ya desde los 12 años, donde interactúan con personas a quién conocen, normalmente desde el teléfono móvil. Publican, sobre todo, fotos y selfis, y sobre temas de interés para ellos.

Las entrevistas han permitido profundizar en las motivaciones y en las prácticas publicadoras de los participantes. Se ha identificado un proceso de autoregulación a la hora de publicar temas personales, teniendo en cuenta el paso de lo privado a lo público (Ridder y Van Bauwel, 2015; Rodríguez Illera, 2014). Aunque los participantes publican sobre temas personales que les gustan, habiendo cierto grado de exhibición y presencialidad en las redes, modulan sus publicaciones en función de la tipología de las redes y de su posible audiencia, teniendo presente la copresencia (Berry, 2016; Chatman, 1990).

En sus publicaciones en estas redes añaden una capa de significados que permiten las mismas redes mediante emojis, frases cortas, etiquetas y menciones, enriqueciendo la diégesis o aquello que se cuenta de forma explícita y que acompaña a la mimesis o la representación de la realidad (Eagar & Dann, 2016).

Este tipo de medios pueden ser aprovechados en actividades de aprendizaje formal guiadas como los relatos digitales personales (Lambert, 2009), ganando así nuevas formas expresivas y aprovechando sus competencias de producción implicadas relativas a las prácticas vernáculas (Burgess, 2006; Segado-Boj et al., 2019) y de alfabetización transmedia (Jenkins, 2006; Scolari 2016; 2018).

Además, los relatos digitales de tipo personal pueden contribuir a la promoción de procesos de reflexión y de autoconocimiento explícito (Rodríguez Illera et al., 2011) y de construcción de identidad narrativa (McAdams et al., 2006). El hecho que las publicaciones estén muy centradas en temas personales nos sugiere que la intención puede ser diversificada o complementada con relatos digitales personales.

Si bien se ha evidenciado que las redes determinan su uso, es importante proponer usos que vayan más allá de las posibilidades y usos incentivados por propias redes, con el doble objetivo de potenciar la creatividad y la expresión.

Dado que los estudiantes se inician muy pronto en el uso de las redes sociales, consideramos que será útil y educativo aprovechar el potencial de los medios y de las redes a partir de la educación secundaria.

Así mismo, tanto la gran diversidad de motivaciones en las publicaciones, como la variedad de aplicaciones utilizadas puede ser canalizada desde la educación, en los ámbitos de la creatividad como en el desarrollo de las competencias digitales.

## REFERENCIAS

- Abercrombie, N., & Longhurst, B. (1998). *Audiences*. Londres: SAGE Publications.
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación [AIMC]. (2019a). 21º Navegantes en la Red – *Encuesta AIMC a usuarios de Internet*. Madrid: AIMC-Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. Recuperado de <http://download.aimc.es/aimc/NoPU2G5Tt/macro2018/#page=1>
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación [AIMC]. (2019b). Infografía *Resumen 21º Navegantes en la Red*. Recuperado de [http://download.aimc.es/aimc/NoPU2G5Tt/Infografia\\_naveg\\_21.pdf](http://download.aimc.es/aimc/NoPU2G5Tt/Infografia_naveg_21.pdf)
- Berry, M. (2016) Out in the open: locating new vernacular practices with smartphone cameras. *Studies in Australasian Cinema*, 10(1), 53–64. <https://doi.org/10.1080/17503175.2015.1084173>
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: From Production to Produsage*. Nueva York: Peter Lang.
- Buckingham, D., & Martínez-Rodríguez, J. B. (2013). Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, 20(40), 10–13. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-00>
- Burgess, J. E. (2006). Hearing ordinary voices: Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 20(2), 201–214. <https://doi.org/10.1080/10304310600641737>
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine*. Madrid: Taurus.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). Londres: Sage.
- Davis, A. (2004). Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. *THEN: Technology, Humanities, Education and Narrative*, 1, 1–12.
- Eagar, T., & Dann, S. (2016). Capturing and Analyzing Social Media Composite Content: The Instagram Selfie. *Consumer Culture Theory*, 18, 245–265. <https://doi.org/10.1108/S0885-211120160000018016>
- Egan, K. (1986). *Teaching as story telling*. Londres: Routledge.
- Elogia. (2018). *Estudio Anual de Redes Sociales 2018*. Madrid: IAB Spain / Elogia. Recuperado de [https://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio-redes-sociales-2018\\_vreducida.pdf](https://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio-redes-sociales-2018_vreducida.pdf)
- Foucault M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero, M., Masanet, M. J., & Scolari, C. A. (2018). Toward a typology of young producers: Teenagers' transmedia skills, media production, and narrative and

- aesthetic appreciation. *New Media & Society*, 21(2), 336–353. <https://doi.org/10.1177/1461444818796470>
- Herreros, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo. *Digital Education Review*, 22, 68–79.
- Herreros, M. (2019). *La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling: el Digital Storytelling como herramienta para trabajar la identidad personal (self) en bachillerato*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- INE-Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*, Año 2019. Recuperado de [https://www.ine.es/prensa/tich\\_2019.pdf](https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf)
- Iser, W. (1978). *The act of Reading. A theory of aesthetic response*. Londres: Johns Hopkins University Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Kosinski, A. (2015). Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricoeur. *Avatares filosóficos*, 2, 213–221.
- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling*. Berkeley: Digital Diner Press.
- McAdams, D. P. (1996) Personality, Modernity, and the Storied Self: A Contemporary Framework for Studying Persons. *Psychological Inquiry*, 7(4), 295–321.
- McAdams, D. P., Josselson, R., & Lieblich, A. (Eds.) (2006). *Identity and Story: Creating Self in Narrative*. Washington: American Psychological Association.
- McDougall, J., Zezulkova, M., van Driel, B., & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education*, NESET II report. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Mirra, N., Morrell, E., & Filipiak, D. (2018). From Digital Consumption to Digital Invention: Toward a New Critical Theory and Practice of Multiliteracies. *Theory into Practice*, 57(1), 12–19, <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390336>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- De Ridder, S., & Van Bauwel, S. (2015) The discursive construction of gay teenagers in times of mediatization: youth's reflections on intimate storytelling, queer shame and realness in popular social media places. *Journal of Youth Studies*, 18(6), 777–793. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992306>
- Rodríguez Illera, J. L. (2014). Personal storytelling in the digital society. En C. Gregori Signes y A. M. Brígido Corachán (Eds.), *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts* (pp. 41–58). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Rodríguez Illera, J. L., & Londoño M., G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5–18.

- Rodríguez Illera, J. L., Fuertes, M., & Londoño Monroy, G. (2011). *Histoires numériques avec des adultes*. En I. Loiodice, P. Plas y N. Rajadell (Eds.), *Université et Formation tout au long de la vie*. Paris: L'Harmattan.
- Segado-Boj, F., y Altamirano-Benítez, V. (2019). Redes sociales y periodismo: prácticas híbridas y la ecología de la participación prosumidora. En L. M. Romero-Rodríguez y D. Rivera-Rogel (eds.), *La comunicación en el escenario digital. Actualidad, retos y prospectivas* (pp. 854–879). Lima: Pearson. Recuperado de <http://www.romero-rodriguez.com/portfolio-items/la-comunicacion-en-el-escenario-digital-actualidad-retos-y-prospectivas/>
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 293, 13–23. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/27788/Scolari\\_Telos\\_alfa.pdf](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/27788/Scolari_Telos_alfa.pdf)
- Scolari, C. A (2018, Ed.). *Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. Nueva York: Bantam Books.

## 4. La percepción encarnada de los relatos digitales personales como fundamento de las respuestas afectivas y emotivas del espectador

Miguel Herreros Navarro  
mherrena@gmail.com

Universitat de Barcelona

### RESUMEN

El proceso perceptivo de los relatos digitales personales, como el de las “historias de la pantalla”, es el mismo que se activa para percibir el mundo real: un proceso sensitivo, automático y pre-consciente, que facilita la atención del espectador en los relatos y potencia su “inmersión” en ellos. Lo que es fundamental para que el visionado del relato promueva respuestas afectivas y emotivas en el espectador. Este tiene una *percepción encarnada de los relatos* que desencadena en él respuestas afectivas inconscientes. Esas respuestas afectivas se producen mediante: el *afecto directo* (el contexto y las condiciones en que se percibe el relato); el *mimetismo afectivo* (las imágenes corporales y faciales que se muestran, la voz del narrador, así como a la música de fondo que suelen incorporar); el *contenido diegético* del relato (imágenes estáticas de caras, expresiones); la *estructura formal* del relato (estructura tripartita, punto de giro, expectativas); y su *estilo*. Pero estas respuestas emotivas también están condicionadas por el contexto biológico, histórico-cultural y personal del espectador. En esta comunicación presentamos cuáles son los elementos que promueven las respuestas afectivas y emocionales en el espectador, y, a la vez, un guion de análisis para los mismos.

**PALABRAS CLAVE:** recepción de los relatos digitales personales, mundo diegético del relato, estructura formal, emoción, empatía, percepción encarnada

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Cuestión

Para los espectadores, los relatos suponen mayoritariamente una experiencia placentera que viene de la mano de los afectos y emociones que estos despiertan en ellos (Herreros, 2019: 898). Esta dimensión placentera es importante porque potencia la “inmersión” de los espectadores (Herreros, 2019: 896) y con ello se posibilita el aprendizaje vicario (Herreros, 2019: 899), por ello queremos saber qué mecanismos utilizan los relatos digitales personales para provocar emoción y afecto en los espectadores.

### 1.2. Revisión de la literatura: Dimensión emotiva de la recepción de las películas

Diferentes aportaciones teóricas han explicado dónde reside la fuerza emotiva de las historias<sup>1</sup>: la semiótica estructural, el cognitivismo, el psicoanálisis, la teoría de la recepción, los estudios culturales. Nosotros abordaremos esta temática desde la teoría cognitiva, en concreto la *teoría del mimetismo motor* <sup>2</sup>.

#### 1.2.1. Supuesto fundamental

El cognitivismo parte del supuesto de que los seres humanos tienen la capacidad de comprender e interpretar las acciones y las emociones ajenas a partir de la observación de los ‘otros’, ya sea en directo o a través de medios audiovisuales (McHugo *et. al*, 1985: 1513).

“What we look at projected on the screen — ... — addresses us as the expressed perception of an anonymous, yet present, "other's". And, as we watch this expressive projection of an "other's" experience, we, too, express our perceptive experience. Through the address of our own vision, we speak back to the cinematic expression before us" (Sobchack, 1992: 9).

---

<sup>1</sup> Para saber más: Herreros (2019: 246-249 y 258-261), Zumalde (2011: 69-96).

<sup>2</sup> McHugo, Gregory, *et al.*, (1985: 1513-1929), Plantinga (2009), Grodal (1997, 2009).



### 1.2.2. La fruición de las historias e inmersión

Las películas no se hacen para ser leídas, sino para ser percibidas por la visión y la audición (Plantinga, 2009:112), es por ello que Plantinga (2018: 29) las denomina “historias en la pantalla”. La percepción de estas historias es realista porque involucra tipos de percepción y de respuesta similares a los de la vida real (Tan, 1996: 82; Plantinga, 2009: 62), atrayendo las capacidades humanas básicas de creación de sentido. Son historias de naturaleza sensual dado que se perciben por los sentidos (Plantinga, 2018: 27). Esto implica que se pueden decodificar automáticamente, sin necesidad de ningún aprendizaje previo, lo que las hace accesibles a audiencias no instruidas (Carroll, 1988: 140). Por ello, las “historias en la pantalla” tienen “el *poder de atraer a una audiencia masiva*” (Plantinga, 2018: 27), lo que facilita que se conviertan en una experiencia perceptiva inmersiva para el espectador (Plantinga, 2018: 27).

El deleite de las “historias en la pantalla” por parte del espectador se basa en su naturaleza sensual, que hace “natural” la decodificación de su mensaje; pero también en el hecho de que en la cultura occidental la recepción de las historias está ligado a la industria de la diversión y del entretenimiento (Plantinga, 2018: 29).

### 1.2.3. Emoción y percepción encarnada

La percepción visual y auditiva de las “historias de las pantallas” supone un continuo “bombardeo” de estímulos para el espectador, algunos de los cuales le producen efectos fisiológicos, respuestas corporales automáticas y pre-reflexivas no controladas de manera consciente (Williams, 1999: 710-715; Plantinga, 2009: 115). Este proceso perceptivo se denomina percepción encarnada<sup>3</sup>. A través del *mimetismo motor* y el *contagio emocional* se explica la percepción encarnada, y en ella entran en juego el *afecto directo* y el *mimetismo afectivo*.

#### a) Afecto directo

La percepción corporal de las imágenes y los sonidos que ofrece la pantalla ponen en marcha una serie de *afecciones directas* que afectan la percepción y la respuesta emotiva de los espectadores, a saber: el contexto y las condiciones de visionado; y los movimientos técnicos y diegéticos (Plantinga, 2009: 114).

La visualización de una película está condicionada por el contexto donde se proyecta (Baranowski y Hecht, 2014: 1068). En el caso de las películas convencionales

---

<sup>3</sup> Para saber más: Williams (1999), Sobchack (2004), Carroll (2008), Plantinga (2009), Grodal (2009).

es la sala de cine. Ese contexto de visualización se caracteriza<sup>4</sup> por asientos cómodos, iluminación oscura, silencio, pantalla grande, hiperestimulación sensorial (Plantinga, 2009: 117). Este promueve la inmersión del espectador en la película, gracias a las condiciones de “absorción” y focalización hacia la pantalla que le impone el medio (Plantinga, 2009: 125). Además, es un contexto asociado a experiencias emotivas que se reciben en grupo (Plantinga, 2018: 29), lo que potencia el contagio emocional.

Los movimientos técnicos y diegéticos de las películas también producen respuestas físicas en el espectador (Plantinga, 2009: 117 y 119). Los *movimientos técnicos* se deben a los movimientos de la cámara, el montaje y los efectos especiales; una película presenta al espectador una mezcla de imágenes en movimiento, texturas, colores; también incluye efectos especiales que diferirán una película de otra en función de las convenciones de su género y de los efectos que se quiera crear en el espectador. Los *movimientos diegéticos* suceden dentro de película, se deben a los personajes y hacen referencia a sus movimientos o el de los objetos (Fehsenfeld, 2004, Plantinga, 2009: 117-119). Estos movimientos pueden llevar a los espectadores a respuestas emocionales placenteras o incluso desagradables: náuseas, mareos, respuestas de estrés, nerviosismo, asco, repulsión, etc. (Plantinga, 2009: 118).

## **b) Mimetismo afectivo**

Las representaciones fotográficas y videográficas y sonoras del cuerpo humano que se proyectan en las películas (expresiones faciales, gestos, posturas, grado de voz, cadencia, tono, música) pueden comunicar las emociones del personaje (Plantinga, 2009: 121-122).

Las películas incorporan tanto imágenes estáticas como dinámicas para comunicar las experiencias emocionales de los personajes, por ejemplo: por un lado, los actores imitan el comportamiento de los seres humanos, muestran signos de pasiones, expresiones faciales, miradas, actuaciones corporales, etc.; y por otro, la fotografía y la edición de la película muestran encuadres, puntos de vista alternativos, primeros planos faciales, o de gestos, tomas largas del personajes, etc. (Plantinga, 2009: 121-122). Que las películas incorporen un lenguaje corporal no supone que se de una exageración del gesto, la expresión facial o la postura para representar una emoción particular, una simple mirada o la contracción de un labio puede ser más efectiva que la exageración (Plantinga, 2009: 122).

Las imágenes y los sonidos fílmicos no solo comunican emoción, sino que provocan respuestas automáticas en los espectadores, respuestas que son de carácter afectivo y emotivo.

---

<sup>4</sup> Para saber más: Herreros (2019: 271-273), Morin (1956: 114), Plantinga (2018: 29-32).

“Moreover, filmmakers have the ability to exaggerate, isolate, clarify, and otherwise manipulate such images and sounds to maximum effect without destroying their perceptual realism” (Plantinga, 2009: 123).

Las películas incorporan la voz humana, mediante las palabras se comunican emociones, la voz de los personajes es un soporte esencial de las emociones. De hecho, los investigadores consideran que la voz puede llevar a los oyentes a captar la emoción del hablante a través de los cambios de volumen, el tono y las secuencias temporales de sonido —velocidad del habla, silencios— <sup>5</sup> (Plantinga, 2009: 122).

Las películas también incorporan efectos sonoros y música para comunicar emociones, por ejemplo, en algunas bandas sonoras los efectos sonoros ambientales (tráfico, ruido de calle...) y a las voces humanas son sustituidos por efectos sonoros humanos (respiraciones, alientos, murmullos...) (Plantinga, 2009: 123). La música de las películas suele ser de programa, es decir, música instrumental creada para acompañarla. La música instrumental no tiene un contenido representativo, por lo que, por sí sola, no genera emociones en el espectador (Plantinga, 2009: 132). La música juega un papel importante en la expresión y producción de la emoción en las películas. Pero se ha de tener en cuenta que una película siempre se presenta como un todo que integra una historia con unas imágenes, música y otros sonidos; la música es un elemento de acompañamiento de ese todo, y viene a intensificar las emociones sugeridas por las “historias en la pantalla” (Plantinga, 2009: 133). La música de una película tiene carga emotiva y cumple una serie de funciones: a) puede influir afectiva y corporalmente en los espectadores, b) puede provocar estados de ánimo que los preparen para sentir emociones, c) puede intensificar o modificar el significado de una escena, d) puede evocar emociones ligadas a recuerdos y asociaciones de experiencias pasadas reinterpretándose la escena a partir de ellos (Plantinga, 2009: 135).

#### **1.2.4. Emoción y contenido diegético, estructura formal y estilo de la historia**

A través del contenido diegético de la historia, de su estructura formal y de su estilo, también se hacen presentes elementos que ponen en juego las emociones del espectador en la visualización de una película.

---

<sup>5</sup> Los estudios de Pittam y Scherer (1993: 190) muestran que los oyentes tienen la capacidad de decodificar las emociones interpretando las secuencias del sonido que incorpora la voz humana.

### a) Contenido diegético de las historias

Las películas invitan al espectador a escuchar y experimentar el “mundo diegético”<sup>6</sup> del protagonista (Plantinga, 2009: 117). Las “historias en la pantalla” muestran personajes que llevan a cabo acciones y viven determinadas situaciones, de manera coherente y bajo una estructura dramática.

El espectador, de manera consciente y/o inconsciente establecer relaciones afectivas con esos personajes y situaciones que le presenta la película (Plantinga, 2009: 80). Esas emociones son la empatía, la simpatía y la antipatía, pueden ser inducidas por los personajes o por las situaciones que estos viven (comportamiento social, conflictos, obstáculos, objetivos o metas), produciendo fascinación, felicidad, alegría, admiración, satisfacción, ira, desdén, asco, etc. (Eder, 2005: 279). Estos sentimientos promueven que el espectador establezca una vinculación (compromiso) con un personaje y/o con su situación, y desee que se den algunos resultados y otros no (Plantinga, 2009: 111). Para Plantinga (2018: 43) los espectadores perciben e interpretan a los personajes y las situaciones en función de sus propias preocupaciones, esa es la fuente de sus emociones (Plantinga, 2018: 43).

El espectador tiende a simpatizar más con quien le resulta más familiar y quien le gusta más, y se preocupa menos por un personaje que no conoce, por lo que Hitchcock considera que la simpatía es el medio por el cual los espectadores se involucran con el personaje y la situación narrativa (Truffaut, 1966: 55 y 75-76; Plantinga, 2018: 52; Eder, 2005: 280). Los elementos que lo hacen atractivo a ojos del espectador son: que el espectador considere al personaje similar a él, que lo considere un personaje desvalido, que comparta filiación con él —género, origen étnico, edad, clase—; etc. (Plantinga, 2009: 108 y 110).

El “compromiso con el personaje” es uno de los elementos clave de impacto emocional en el espectador (Plantinga, 2018: 44), las “historias en la pantalla” buscan provocar emociones fuertes en el espectador potenciando que se comprometa con los personajes (Plantinga, 2009: 78). El espectador se compromete (alinea) con los personajes a través del *apego* o del *acceso subjetivo* (Plantinga, 2009: 106). Existe una asociación histórica entre apego y transparencia subjetiva: “if we follow the actions of a character, we normally know a good deal about what she is up to, in terms of her desires, motives, and feelings” (Smith, 1995: 143). Hay muchas estructuras de alineación, cada una de las cuales depende de las diversas articulaciones entre el apego y el acceso subjetivo; la forma más pura de estas estructuras “involves a continuous and exclusive attachment to a character combined with subjective transparency: complete

---

<sup>6</sup> El “mundo diegético” se refiere al contenido que nos presenta la película, el contenido de la historia

access to what that character knows, thinks, feels, and perceives” (Smith, 1995: 144). Smith llama a este tipo de alineación *alineación en primer plano (foreground alignment)*, pero señala que es inusual en las películas (Smith, 1995: 145). Para Murray Smith introducirse en la perspectiva mental del personaje, comprendiendo como percibe, cómo piensa, qué desea, qué siente, hace que el espectador se sienta más cerca de él, lo que favorece la simpatía hacia el protagonista y la antipatía hacia aquellos personajes que se presenten como obstáculos (Eder, 2005: 280).

Un catalizador de las emociones del espectador hacia el personaje es el alivio. Cuando le pasan cosas buenas al protagonista, o malas al antagonista, el espectador se deleita pues acercan al protagonista a sus objetivos; cuando le pasan cosas malas al protagonista o buenas al antagonista, se irrita, porque suponen obstáculos para que el protagonista logre su meta (Plantinga, 2018: 44). El alivio también aparece ligado a la estructura formal del relato: una secuencia prolongada de suspense crea tensión en el espectador, pero cuando disminuye la tensión, y se resuelve el suspense, se produce un alivio en él (Plantinga, 2018: 50).

#### **b) Vinculación con las situaciones**

El espectador no solo se vincula con los personajes, también lo hace con las situaciones que estos viven. La vinculación que siente con ese personaje favorece una respuesta emocional de simpatía o antipatía hacia las situaciones en las que se encuentre el personaje (Plantinga, 2009: 111). Por ello, si el espectador simpatiza con un personaje, los obstáculos que se le presenten para alcanzar su fin o que demoran su consecución, generará preocupación por él (Plantinga, 2009: 93). Las situaciones diegéticas similares a las vividas por el espectador, pueden llevarle a revivir las emociones ligadas a esas experiencias y proyectarlas en la interpretación de lo percibido. De este modo los elementos diegéticos (imágenes, sonidos, música, situaciones) se asocian a las experiencias del sujeto y asumen sus emociones (Tan, 1996: 65-66). Así, las emociones y los afectos provocados por las narraciones pueden ser intensificados por las experiencias del espectador o por asociaciones aprendidas por él (Plantinga, 2009: 76). Por ejemplo, un espectador que haya tenido una ruptura sentimental en su vida personal, cuando visiona escenas románticas en una película puede asociarlas a su experiencia y revivir sus emociones, lo que intensifica su respuesta emocional a esa escena.

#### **c) Estructura formal en las historias**

Desde el punto de vista de la estructura formal hay algunos elementos que promueven la respuesta emocional de los espectadores en torno a lo que sucede o sucederá en la película y sobre los giros que puede ir tomando la historia: estructura de

la historia, giros en la acción, sorpresa, interés, anticipación, expectativas, etc. Ello está ligado a la generación de placeres intelectuales en el espectador. Como señalan algunos teóricos del cine (Bordwell, 1985; Tan, 1996), la estructura formal establece una relación entre la historia y la trama para que la historia genere suspense, sorpresa y curiosidad en el espectador. La estructura formal de las historias está pensada para que provoque un patrón de respuestas emocionales (Plantinga, 1993: 10-29). Una de las estructuras más usadas es la regla de los tres actos de Aristóteles (1450b: 25-34; 2007: 82), o en su versión moderna, la *estructura tripartita* presentada por los guionistas contemporáneos (Seger, 1987; Fiel, 1979), que presenta la historia de manera gradual para mantener el interés de los espectadores.

Además de la estructura, las historias utilizan una serie de técnicas con el objetivo de mantener el flujo de emociones y minimizar la posibilidad de aburrimiento del espectador: presentan la acción de manera ascendente, lo que lleva a intensificar las emociones; cada acto contiene giros en la acción para asegurar el interés del espectador.

La comprensión de la estructura formal de las historias implica que el espectador lleve a cabo una serie de procesos cognitivos: percepción, imaginación, construcción de modelos de simulación, etc. (Eder, 2005: 279; Bordwell, 1985: 30-31). Según David Bordwell (1985) la estructura de las narraciones produce un placer asociado a los procesos cognitivos que debe llevar a cabo el espectador para “hacer la historia inteligible”: él debe rellenar los huecos de la historia. Así, la película invita al espectador a hacer *inferencias* y *anticipaciones* y tener *expectativas* sobre el devenir de la historia, de los personajes y las situaciones. Las expectativas serán un continuo en la historia, y estarán sujetas a cambios “forzando al espectador a hacer inferencias a una cierta velocidad [así] la narración dirige el qué y el cómo de nuestras deducciones” (Bordwell, 1985: 76). Murray Smith (1995) señala que la estructura formal de la historia juega con las perspectivas mentales de los espectadores y los personajes —cómo perciben, creen, desean, evalúan y sienten— en relación con la historia.

#### **d) Estilo de las historias**

Las técnicas estilísticas usadas para la elaboración de una película hacen referencia a la filmación, la producción, el montaje y la edición <sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Los elementos del estilo ya han sido tratados en apartados anteriores, por lo que no los trataremos aquí.

### **1.2.5. Componentes de la percepción**

No todos los espectadores reaccionarán igual, pues sus respuestas emotivas a las películas también vienen condicionadas por componentes biológicos, culturales y personales. Cada espectador visualiza e interpreta la historia desde sus esquemas de procesamiento, muchos de los cuales no están sometidos a un control consciente, sino que están sujetos al cuerpo y al “inconsciente cognitivo” (Plantinga, 2009: 49-53; 2018: 56).

### **1.3. Propósito**

En este artículo pretendemos mostrar los elementos que promueven las respuestas afectivas y emocionales en el espectador de relatos digitales personales.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Para determinar los elementos emotivos presentes en los relatos digitales personales hemos tomado como muestra los 20 realizados por alumnos de bachillerato durante el curso 2015-2016 y analizados en otra investigación (Herreros, 2019: 515-517). Son relatos producidos por alumnos adolescentes que cursaron segundo de bachillerato ese curso académico, y que pertenecían a un instituto público del segundo cinturón de Barcelona.

### **2.2. Instrumentos**

Los datos fueron recogidos a través de cuestionarios, de los registros que los alumnos hacían en sus blogs personales, de las anotaciones en el diario de campo del profesor y de los relatos digitales realizados por los alumnos (Herreros, 2019: 527-532).

Como metodología de investigación utilizada, se aplicó el *Estudio de Caso* para la obtención de datos relativos a la recepción de los relatos y la metodología de *Análisis Narrativo* para obtener datos de los relatos digitales producidos (Herreros, 2019: 440-442 y 547-561).

### 2.3. Procedimiento

Se procedió a revisar los datos obtenidos en la investigación “*La auto-representación del yo (Self) a través del Digital Storytelling*” (Herreros, 2019), y se buscaron los elementos presentes en esos relatos que promovieran la recepción encarnada y emotiva del espectador.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. La fruición de los relatos digitales personales

Los relatos, al igual que las películas, no se leen sino que se perciben principalmente a través de la experiencia visual y auditiva, y a veces también lingüística, reduciéndose la lectura a los títulos, los créditos y algunas imágenes diegéticas que presentan textos. Podemos decir que básicamente son relatos para ser vistos y escuchados. Su percepción es de naturaleza sensual y automática, es decir, no está mediada por el pensamiento consciente o el lenguaje. El medio genera respuestas automáticas en el espectador.

A pesar de que los relatos digitales personales no busquen el placer del espectador, los resultados de nuestra investigación (Herreros, 2019) concluyen que los relatos contienen una alta presencia de indicadores *qualia* que muestran los “sentimientos” y las emociones del autor del relato (Herreros, 2019: 924-925). Dado que su interés por los relatos depende de la cercanía afectiva con que estos los perciban (Herreros, 2019: 892), su visionado resulte emotivo para los espectadores.

El relato digital personal informa sobre un episodio significativo de la vida de su autor, y básicamente lo hace a través de la imagen —normalmente estática— y el sonido —la voz en off del autor—, pero no solo informa sobre los eventos del pasado, sino que provoca respuestas afectivas, poniendo en juego los sentimientos y emociones del espectador, y en ello reside gran parte de su valencia placentera.

### 3.2. Percepción encarnada de los relatos digitales personales

Los relatos digitales personales se presentan como la experiencia de otra persona. Por ello es una experiencia dialógica que incorpora “dos visiones encarnadas”, la del espectador y la del autor del relato. El *afecto directo* y el *mimetismo afectivo* son fenómenos que median la percepción encarnada de los relatos digitales personales,



provocando en el espectador el mismo tipo de respuestas emotivas que provoca la visualización de las películas.

### **3.2.1. El afecto directo en los relatos digitales personales**

#### **a) Contexto**

El contexto y las condiciones de visionado son importantes porque están directamente relacionados con el proceso de inmersión del espectador en el relato y con las respuestas afectivas que produzca en él (Herreros, 2019: 271-273)<sup>8</sup>. Los relatos digitales se ven sobre pantallas digitales —ordenador, tablet, teléfono móvil—, en muy diferentes espacios dependiendo del contexto de uso (aulas, espacios de ocio, residencia de ancianos, servicios sociales, asociaciones culturales o religiosas, etc.).

En Herreros (2019: 271-273) se presenta el trabajo con relatos digitales personales en un contexto de educación formal, con unas condiciones de visionado determinadas que exponemos brevemente: un aula con ordenadores de sobremesa, wifi, proyector, pantalla y equipo de sonido con altavoces. Se realizaron dos tipos de visionado de los relatos, cada uno con sus propias condiciones de recepción. El primer visionado se hizo proyectando las imágenes sobre la pantalla, y emitiendo el audio a través de los altavoces. Las condiciones de recepción eran de semioscuridad, en completo silencio, con los alumnos sentados en una silla frente a la pantalla; el visionado se realizaba en grupo. En ese primer visionado también incorporamos lo que hemos llamado el “efecto estreno”<sup>9</sup>. El segundo visionado se realizó sobre la pantalla de un ordenador en grupos de 2 o 3 alumnos; se hace en el contexto aula, con las luces encendidas, y los alumnos se situaron cerca o muy cerca de la pantalla pero no necesariamente frente a ella; al audio se accedió a través de auriculares, o bien, a través de los altavoces incorporados en el ordenador. Hubo un tercer tipo de visionado de carácter personal, realizado a través de un Smartphone y de manera individual o en grupo. Hay que decir que la suma de esos contextos y condiciones de visionado resultaron inmersivas para los espectadores.

---

<sup>8</sup> Hay que señalar que el cambio del contexto y de las condiciones de visionado de los relatos respecto al cine no suponen necesariamente una experiencia menos inmersiva para el espectador. Lo importante es que el contexto de visualización no ofrezca distracciones: algunas visualizaciones en grupo de amigos, por su carácter de intimidad, pueden reforzar respuestas emocionales a través del contagio y producir respuestas afectivas similares a las de las salas de cine (Plantinga, 2018: 31).

<sup>9</sup> El efecto “estreno” se refiere a que el primer visionado del relato se hizo de manera pública como si fuese una sesión de estreno para potenciar la atención del alumnado (Herreros, 2019: 272).

## **b) Movimientos técnicos y diegéticos**

La edición de los relatos digitales personales se realiza con un programa digital sencillo que se utiliza principalmente para ordenar una serie de imágenes estáticas (fotografías) sincronizándolas con la narración y, en ocasiones, con el fondo musical. Ese tipo de edición dista mucho de la edición que se realiza en la películas: no suele incorporar variaciones en el ritmo o frecuencia del montaje, movimientos de cámara, diferentes ángulos de cámara, etc.

En cuanto a los efectos especiales, aparecen en la mitad de los relatos analizados (Herreros, 2019: 647), y hemos observado que la mayoría suele consistir en transiciones, fundidos... que no producen respuestas afectivas; no incorporan efectos especiales propios del cine que produzcan respuestas afectivas en el espectador.

Los relatos digitales personales no incorporan *movimientos técnicos*. Estos relatos son producidos por alumnos que no tienen ni conocimientos del lenguaje cinematográfico ni medios técnicos para aplicarlo, por lo que no suelen incorporar las técnicas propias del lenguaje “cinematográfico” como por ejemplo movimientos de cámara.

Los *movimientos diegéticos* no son algo característico de los relatos digitales personales ya que no incorporan imágenes filmadas y actuadas al estilo cinematográfico. La mayoría de las imágenes que contienen los relatos son estáticas, recogidas de fuentes propias o de repositorios libres. En ocasiones estos relatos incorporan imágenes de video, pero son videos caseros recuperados para documentar alguna escena del relato; solo en algunas ocasiones el autor realiza alguna grabación videográfica que, en todo caso, raramente consiste en una escena “actuada” que tiene un valor testimonial y que se produce para suplir la falta de imágenes que ilustren la historia.

Podríamos concluir que las respuestas afectivas propias de los movimientos técnicos y diegéticos (nauseas, mareos, respuestas de estrés...) no son habituales en la visualización de los relatos digitales personales.

### **3.2.2. El mimetismo afectivo del cuerpo en los relatos digitales personales**

#### **a) Mimetismo corporal**

La mímica motora en los relatos digitales personales se sostiene básicamente sobre las imágenes estáticas, que es el tipo de imágenes que mayormente contienen los relatos, ya sean del protagonista o ajenas (Herreros, 2019: 711-715). En ellas podemos

observar representaciones fotográficas de la cara, el rostro, o primeros planos significativos de alguna parte del cuerpo, y en ese sentido se presentan como representaciones del estado de ánimo del protagonista e inducen al espectador a representarse las emociones de este.

El mimetismo afectivo, propio del cine convencional, no está presente en los relatos digitales personales porque la actuación de los personajes no es uno de sus elementos característicos. En ellos no hay actores, como mucho aparece alguna imagen en video del protagonista para reforzar el relato, pero no podemos decir que sea una “imagen actuada”. Por tanto, no cabe hablar de mímica motora relacionada con la interpretación de los personajes, ni en general, con las imágenes en movimiento.

### **b) Voz**

Todos los relatos digitales incorporan la voz del narrador hablando en primera persona. Se puede observar que las voces de los relatos incorporan cambio de volumen, de tono, de cadencia de la voz, de velocidad, que hay intención en la dicción y algún silencio, y que la intencionalidad de la voz depende mucho de su autor. La voz del protagonista es un soporte esencial de las emociones que se expresan en la historia.

En el estudio sobre relatos digitales personales realizado por Herreros (2019: 720-722) se señala que la mayoría de los narradores tenían el convencimiento de poder comunicar sus sentimientos incorporando su propia voz al relato, lo que, a la vez, le aportaba realismo. En esa investigación no se estudió si los oyentes de los relatos fueron capaces de decodificar las emociones que pretendía comunicar su autor o si la decodificación emocional de la voz promovió otras emociones en el receptor. A pesar de que el visionado de los relatos promueve emociones en los espectadores —miedo, tristeza, nostalgia, felicidad, libertad, etc.— (Herreros, 2019: 720) no podemos afirmar que esas emociones sean producidas por la voz del narrador o por otros elementos.

### **c) Música y efectos sonoros**

En algunos casos los relatos incorporan efectos sonoros (latidos de corazón, sonidos de sirenas, relojes, etc.) en un intento de dar realismo a la narración (Herreros, 2019: 647-648). No se entró en el estudio en concreto del tipo de efectos que se utilizan, ni en qué incidencia emotiva pudieron tener esos efectos sobre los espectadores.

Los relatos digitales personales no incorporan música de programa. La mayoría de ellos incorporan música en forma de banda sonora de fondo que cumplen la función de acompañamiento de la narración. Esa música tiende a generar un estado de ánimo en el espectador. La música que utilizan los autores en los relatos está asociada a recuerdos emotivos de su vida, en ocasiones ligada incluso a la vivencia de lo que se relata. El

autor, mediante la incorporación de esa música en el relato, pretende expresar sus sentimientos en relación a la historia, y que la música evoque en el espectador esos mismos sentimientos, es decir, espera que la música tenga la misma valencia afectiva (le provoque las mismas emociones) para el espectador que la que tiene para él (Herreros, 2019: 715-719).

Algún relato incorpora canciones con letra, lo cual suele crear una distorsión entre el mensaje que ofrece la canción y el que ofrece la historia a través de la narración y las imágenes.

Hemos observado que en muy pocas ocasiones se intercalan piezas musicales específicas para algunas escenas o combinación de diferentes músicas en los relatos. Por ello, podemos afirmar que no es característico que la música de los relatos digitales actúe sobre el significado específico de las escenas modificándolo o intensificándolo en relación con la historia. Los relatos digitales tampoco suelen incluir sonidos o ruidos desagradables.

### **3.3. Contenido diegético, estructura formal y estilo en los relatos digitales**

#### **3.3.1. Emoción y contenido diegético en los relatos digitales personales**

Los relatos digitales se centran en la figura del protagonista, un adolescente, que vive determinadas situaciones las cuales enfrenta o padece, y favorecen el compromiso del espectador con dicho protagonista a través de la empatía, lo que facilita la inmersión en el relato y la reacción afectiva a las situaciones que viven los personajes.

##### **a) Compromiso con el personaje**

Como se ha dicho, que los espectadores se sientan cerca del protagonista favorece la empatía hacia él. Los relatos digitales personales tratan temáticas propias de los adolescentes, centradas en tres grandes temas —familia, amistad, pareja— (Herreros, 2019: 731-732 y 893), temáticas que resultan cercanas y atractivas para los espectadores (Herreros, 2019: 733-734). Esto facilita que *empatizen* con el protagonista, promoviendo la identificación y/o proyección con el personaje o las situaciones que afronta (Herreros, 2019: 896-897). Así lo manifiestan los propios espectadores cuando afirman que el visionado de los relatos les hizo compartir las mismas emociones que el protagonista de la historia, señalando que esa empatía del espectador se establecía con los relatos que se consideraban más afines a ellos (Herreros, 2019: 751-756). La filiación (adolescencia), la similitud de vivencias, la proximidad y el mutuo conocimiento de autores y espectadores, la afinidad de las temáticas de los relatos con

las experiencias de los espectadores, facilitan que los relatos capten la atención del espectador y que le sumerjan afectivamente en las situaciones que viven los personajes, lo que desencadena en respuestas emocionales: miedo, alegría, felicidad, ... (Herreros, 2019: 720-721).

Por normal general, los relatos describen la situación en la que se encuentra el protagonista, lo que hace ante ella y cuáles son sus sentimientos, deseos y pensamientos. En los relatos el espectador se alinea con el protagonista a través del *apego* y del *acceso subjetivo* (Plantinga, 2009: 106), o mediante una *alineación en primer plano* (Smith, 1995: 144). Este es un tipo de compromiso característico de los relatos dado que la narración se centra en seguir las acciones y mostrar los sentimientos del protagonista, lo que lleva al espectador a saber cómo actúa, cómo piensa, siente, desea o persigue.

Un elemento presente en los relatos digitales es el “alivio”, que suele manifestarse en los espectadores al final, cuando los acontecimientos se cierran, pues casi siempre se hace de forma positiva, acabando con la incertidumbre de la situación que había generado la historia. El alivio está vinculado a la figura del protagonista, no a la del antagonista que prácticamente es inexistente.

#### **b) Vinculación con las situaciones**

Debido a la brevedad de los relatos, estos contienen una sola “problemática” que se presenta desde el principio y que se afronta y se resuelve al final. No hay espacio físico para que las emociones del espectador puedan ir cambiando con los cambios que se van dando a lo largo de la historia., esto es, no se dan giros narrativos que permitan la aparición de nuevos obstáculos y la demora de los deseos del protagonista.

El espectador de los relatos digitales, de manera consciente y/o inconsciente, percibe e interpreta a los protagonistas y las situaciones a partir de sus propias preocupaciones y experiencias. Eso se muestra en las proyecciones, que le hacen pensar y revivir sentimientos ligados a acontecimientos de su pasado o situarse en posibles futuros e imaginarse qué pensaría, haría y sentiría en esas situaciones (Herreros, 2019: 699, 701 y 703).

### **3.3.2. Emoción y estructura formal en los relatos digitales personales**

#### **a) Estructura y puntos de giro**

Los relatos digitales utilizan una estructura en tres actos: planteamiento, nudo y desenlace; ese es uno de los requisitos para construir el guion literario (Herreros, 2019:

611 y 613). La información se estructura en tres actos, que presentan las acciones y los acontecimientos de manera gradual y escalonada, lo que supone un intento de ordenar las emociones del espectador de forma gradual y ascendente.

La mayoría de los relatos contienen un punto de inflexión, que suele suponer un punto de giro en la historia. Hay relatos que no contienen punto de inflexión dentro de la historia, pero cuya presentación a la clase supuso un punto de inflexión en la vida del autor. Y también los hay que no contenían ningún punto de inflexión (Herreros, 2019: 904-907).

#### **b) Actividad psíquica:: inferencias, anticipaciones, expectativas**

El relato digital personal no solo presenta unos hechos, sino que también lleva al espectador a generar expectativas. La historia se presenta acorde con una trama que trata de incorporar un cierto suspense o curiosidad en el espectador en un intento de promover su interés. Ello invita al espectador a realizar inferencias, anticipaciones y generar expectativas sobre lo que le acontecerá al protagonista en el desenlace, pero la brevedad del relato y la ausencia de puntos de giro, no dan lugar a muchos cambios, y por lo tanto a muchas anticipaciones y expectativas. También hay historias que no promueven que el espectador realice anticipaciones o se genere expectativas sobre lo que sucederá a continuación.

Las historias suelen ser lineales, y no suelen incorporar “desequilibrio informativo”, ni ofrecen juego para que se den diferentes perspectivas mentales en el personaje y el espectador.

### **3.3.3. Emoción y estilo en los relatos digitales personales**

Las técnicas estilísticas distan mucho de las utilizadas en el técnicas mundo cinematográfico. Pero en todos los casos el estilo influye en cómo el espectador percibe la historia y le inducen a determinados estados de ánimo, sentimientos, afectos y emociones.

### **3.4. Componente histórico-cultural de la percepción de los relatos digitales**

La reacción de los espectadores no viene determinada por la percepción encarnada de los relatos, si bien sus respuestas también están condicionadas por una serie de valores culturales compartidos (edad, adolescencia, cultura ...), y por la propia experiencia de vida que acumula cada uno.

#### 4. CONCLUSIONES

La percepción de los relatos digitales personales es una percepción encarnada, automática y pre-reflexiva, que se da estimulada por la combinación de elementos visuales y auditivos diegéticos y no diegéticos, y que produce respuestas emocionales placenteras y/o desagradables en los espectadores. En concreto:

a) La percepción de los relatos esta ligada a la fruición básicamente por ser una percepción sensitiva, similar a la de los acontecimientos en la vida real, y porque en la cultura del entretenimiento las historias están ligadas al disfrute del espectador

b) Los principales elementos que posibilitan la percepción encarnada de los relatos son: el contexto de recepción, que propicia la inmersión de los espectadores; las imágenes estáticas y la voz del narrador, a través de los que el espectador accede a las emociones de los personajes; y, en ocasiones, los efectos sonoros y la música, que suele aparecer en forma de banda sonora, generando un estado de ánimo en el espectador.

c) Las respuestas emocionales de los espectadores a los relatos vienen promovidas por su contenido diegético, por su estructura formal y por su estilo. Los relatos nos cuentan historias personales presentadas de manera coherente y bajo una estructura dramática, narradas con el estilo propio de un no-profesional de los *media*.

d) Las respuestas afectivas y emocionales de los espectadores a los relatos también están condicionadas por los esquemas biológicos (adolescencia), culturales (occidente), y personales (la experiencia de cada uno).

Por último, sugerir que las ideas recogidas en este artículo pueden representar la base para elaborar un guion de análisis que recoja la presencia de los elementos afectivos y emotivos en los relatos digitales, lo que nos permitiría profundizar en un campo de estudio de los relatos del que casi no tenemos datos.

#### REFERENCIAS

- Aristóteles. *Poética*. / [Las citas corresponden a la edición Aristóteles (2007). *Poética*. Madrid: Biblioteca Nueva].
- Baranowski, Andreas; Hecht, Heiko (2014). "The big picture: Effects of surround on immersion and size perception". *En Perception*, 43, pp. 1061-1070.
- Bordwell, David (1985). *Narration in the fiction film*. Madidon: University of Wisconsin Press. / [Las citas corresponden a la edición Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós].

- Carroll, Noël. (1988). *Mystifying Movies: Fads and Fallacies in Contemporary Film Theory*. New York: Columbia University Press.
- Carroll, Noël (2008). *The Philosophy of Motion Pictures*. Maldon, MA, and Oxford: Blackwell.
- Eder, Jens (2005). "Analysing Affective Reactions to Films. Towards an Integrative Model". En Spiel. *Siegeener periodicum zur internationalen empirischen literaturwinssenschaft. n. 22 Medien und emotionen*. Frankfurt am Main: Peter Land, pp. 271-290.
- Fehsenfeld, Lisa (2004). "Motion analysis overview". *Paper delivered at the conference "Narration, Imagination, and emotion in the moving image media"*. Grand Rapids, MI. Julio 2004.
- Field, Syd (1979). *Screenplay: the foundations of Screenwriting*. New York: Doubleday Dell Publishing. [Las citas corresponden a la edición Field, S. (2001). *El libro del guion*. Madrid: Plot].
- Grodal, Torben. (1997). *Moving Pictures: A New Theory of Genres, Feelings, and Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grodal, Torben. (2009). *Embodied Visions. Evolution, Emotion, Culture and Film*. New York: Oxford University Press. [Hay una edición parcial en español Grodal, Torben. (2009). "El flujo PECMA: una teoría general de la experiencia del cine" y "Relatos para los ojos, los oídos, y los músculos: la evolución de las simulaciones encarnadas". En *Semiótica del cine y del audiovisual. Nuevas tendencias*. Bogotá: Editorial Utadeo. pp. 23-89.]
- Herreros, Miguel (2019). *La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona — Barcelona, España.
- McHugo, Gregory; Lanzetta, John; Sullivan, Denis; Masters, Roger; Englis, Basil. (1985). "Emotional reactions to a political leader's expressive displays". *Journal of personality and social psychology*, 49, n° 6; pp. 1513-1529.
- Morin, Edgar (1956). *Le cinéma ou l'homme imaginaire*. Paris: Éditions de Minuit. / Morin, E. (1982). *Il cinema o l'uomo immaginario*. Milano: Feltrinelli. / [Las citas corresponden a la edición Morin, E (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós].
- Plantinga, Carl. (2009). *Moving Viewers. American film and the spectator's experience*. Berkeley: University of California Press.
- Plantinga, Carl (2018). *Screen Stories*. Oxford: Oxford University Press.
- Pittam, Jeffrey; Scherer, Klaus R. (1993). "Vocal expression and communication of emotion". En M. Lewis; J.M. Haviland. *Handbook of emotions*. New York and London: Guildord Press, pp. 185-198.



- Seeger, Linda (1987). *Making a good script great*. New York: Dodd, Mead. / [Las citas corresponden a la edición Seeger (1991). *Cómo convertir un buen guión en un guión excelente*. Madrid: Rialp].
- Smith, Murray. (1995). *Engaging Characters. Fiction, Emotion, and the Cinema*. Oxford: Clarendon Press.
- Sobchack, Vivian. (1992). *The address of the eye: a phenomenology of film experience*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tan, Ed. (1996). *Emotion and the structure of narrative film*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Truffaut, François. (1966). *Le cinéma selon Hitchcock*. París: Robert Laffont. [edición e español Truffaut, François. (2018). *El cine según Hitchcock*. Madrid: Alianza].
- Williams, Linda. (1999). "Film bodies: gender, genre, and excess". L. Braudy; M. Cohen. *Film theory and criticism: introductory readings*. New York and Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 701-715.
- Zumalde, Imanol. (2011). *La experiencia filmica: cine, pensamiento y emoción*. Madrid: Cátedra.

## 5. Yo soy yo: Taller sobre los relatos digitales en un centro diurno para mayores con discapacidades

Giuseppe Annacontini

giuseppe.annacontini@unisalento.it

Anna Paola Paiano

annapaola.paiano@unisalento.it

Federica Cincinnato

federica.cincinnato@unisalento.it

Alexandro Koukakis

alex.koukakis@gmail.com

Università del Salento

### RESUMEN

Este trabajo describe una experiencia de aplicación educativa de los relatos o narrativas digitales con un grupo de 20 adultos con discapacidades. A partir de las experiencias acumuladas en los últimos años con los relatos digitales en la universidad, y apoyándose en la teoría narrativa clásica, se presenta el relato digital personal como una herramienta con la que el usuario, aunque con discapacidades, reflexiona sobre su identidad, en un proceso de auto-reflexión para reestructurar sus esquemas mentales y vivir emociones de manera vicaria.

**PALABRAS CLAVE:** Relatos digitales, narrativa digital, historias de vida, salud y bienestar, auto-reflexión.

## 1. NARRACIÓN Y EMANCIPACIÓN

“nada existe fuera del texto”

J. Derrida

Estamos acostumbrados a concebir la acción formativa enlazada a los dos macro-objetivos de alfabetización y socialización. Objetivos, estos declinables, dependiendo de las intenciones y las condiciones contextuales (edades, tiempos y lugares), según las directrices de la transmisión/comunicación de conocimientos y de la inclusión del individuo en un núcleo intersubjetivo. Ambas directrices, permiten al sujeto en formación definir su identidad, especialmente en las transiciones existenciales marcadas por el cambio o por dificultades específicas que pueden ser estructurales o contingentemente relacionadas a sucesos personales (pérdida de empleo, lutos o separaciones, nacimiento de bebés etc..) o bien contextuales (políticas sociales y económicas, innovaciones tecnológicas, movimientos culturales etc..).

Esta definición muy genérica – que articula en el acto educativo y formativo los binomios alfabetización y socialización con identidad y crisis – enmarca el caso de estudio que se pretende ilustrar, cuyos protagonistas indiscutibles son sujetos cuya existencia se pone en más sentidos en la cúspide de una crisis articulada por los ámbitos no solo subjetivos, sino también culturales, políticos, institucionales, pedagógicos y didácticos.

El sujeto al centro de este escrito en el que se presentará un caso de estudio sobre el uso del DTS personal, es el diversamente hábil adulto hospedado en un centro diurno en el sur Italia. Esta elección no es debida en absoluto al desconocimiento de un ámbito de intervención específica, como es la "Pedagogía y didáctica especial", que radica en su propia y larga tradición y es dotado de una no menos articulada metodología y epistemología. La elección tomada nace, por otro lado, desde el entendimiento, puntualmente pedagógico-general, que por estos hombres y mujeres la cuestión de la representación de sí está particularmente expuesta a fragilidad que pueden subrayar ulteriormente las positivas implicaciones que una oferta formativa nutrida por los principios del learner centered, de la creación de comunidades, de la promoción de habilidades comunicativas y mediáticas tiene en el desarrollo y en el cuidado por las dimensiones de una planificación existencial, de una habilidad para lograr la agencia (*agency*), el bienestar, etc.

En los casos de sujetos con diferentes habilidades y, naturalmente, siempre teniendo en cuenta las singularidades de cada sujeto, más evidente se muestran los riesgos que conectan el no reconocimiento – o el desconocimiento- apoderado por parte

del otro (sujeto, sociedad, cultura) con la elaboración y la introspección de sentimientos de ineficiencia, de impotencia, que pueden acabar por minar profundamente la felicidad, los deseos, la esperanza de una buena vida, como propulsor por reivindicar el derecho de palabra y el papel activo en la sociedad contemporánea. La práctica del DST personal, propio en razón de su directa intención creativa de diálogo y de reconstrucción crítica del contexto de vida y experiencia de cada uno, trabaja en la conciliación entre sujeto y mundo, al afirmarse desde una disposición crítica hacia el existente que, nada menos, lo empeña a transformar dicho existente para volver el mundo accesible con sus propios recursos. El DST define historias de vida (es decir, experiencias que trazan valores y éticas vinculantes el yo al otro y viceversa) que al final prefiguran un ambiente en el que éstas identidades y las alteridades evocadas en la narración se complementan. En esta capacidad crítica del mundo actual y de hallazgo de recursos personales y éticos para construir un mundo compartido, se realiza, en nuestra opinión, la idea de libertad. Resultado más alto, ésta, de un proceso formativo apto a elaborar la mediación entre subjetividad y deseos personales e identidad y expectativas sociales.

Si la acción de DST personal puede, por lo tanto, ayudar a cumplir este no descontado camino de reconstrucción de una solidaridad ética entre las diferencias, entonces éste puede ser considerado un instrumento didáctico de mediación de sentido y de comportamientos susceptibles de revelarse comprensibles, en ambos sentidos (tanto por parte del usuario del producto, como del autor), las dificultades, las expectativas, las esperanzas, las fatigas, los heroísmos de quien una identidad, mucho más que actuarla, la padece. El corpus crítico narrativo, por otro lado, promociona y difunde una manera de estar juntos en la realidad cotidiana meditada, evaluada por el sujeto, seguramente deseado, teniendo nada, o tiene muy poco, de fantástico. Y esto es suficiente para dar dignidad al trabajo del DST como momento para restituir elementos que deben de poder encontrar voz en el debate público sobre principios y valores que informan de la vida de los ciudadanos. Las historias narradas en los DST, subrayando las dependencias y las posibilidades del sujeto narrante, reformulan los equilibrios de una participación social y de una visibilidad pública que se vuelve inmediatamente política y, por tanto, todavía libre.

En la preparación y el disfrute de una narración de sí, de alguna manera se está obligados a reconocer la inequívoca intersubjetividad del ser y del existir personal y social. Una vez aclarada la pertenencia a un horizonte de fines comunes ( la misma sociedad, la misma cultura, la misma cotidianidad) se trata de reconocer y dejar lugar a todos estos factores y/o condiciones que pueden facilitar la realización de formas deseables de vida. Con eso, promoviendo, naturalmente, comportamientos, lenguajes, representaciones que llevan hacia la posibilidad de aproximarse al otro, realizar cercanía, concienciarse de las complementariedades existentes, darse cuenta de la

proximidad que nos une a todos, más allá de las aparentes lejanías y de las alteradas visiones perjudiciales.

Esta la premisa y el enunciado ético del DST: modificar el presente a partir de la plena conciencia de lo que somos y de lo que deseamos llegar a ser. Se trata, es evidente, de una clara acción de matriz reflexiva, transformativa y emancipativa, creando una identidad compartida e integrada y, no menos, acostumbrada y habilitada a replantear cuanto, en un determinado desenlace existencial, puede ser considerado consolidado. En este sentido, el DST es una acción de capacitación metablética del sujeto, que, como recordaba Demetrio (1996), implica una tensión propositiva dirigida al cambio, a la mejora tanto personal como social. Instrumento para imaginar y construir nuevos mundos posibles pero, sobretodo, instrumento para tomar la palabra, exponerse, implicarse y, así practicar ciudadanía. Porque, como recordaba Goodman: "El mundo no es, en sí mismo, de un modo u otro, y tampoco nosotros. Su estructura depende de los modos en que lo consideramos y de lo que hacemos. Y lo que hacemos, en cuanto ser humanos, es hablar y pensar, construir, actuar e interactuar" (p. VII).

## **2. REFLEXIVIDAD Y RECONOCIMIENTO**

“La vida solamente se comprende a través de las historias que narramos de ella” (Ricoeur, 2009, p.53).

Una vez aclaradas las cuestiones relacionadas con el problema de identidad y el poder hermenéutico que emana de la metodología narrativa mediante el uso de una herramienta multimodal como los relatos digitales personales, en el presente párrafo profundizaremos dos aspectos fundamentales del proceso educativo de nuestro caso: el problema de la reflexividad y el problema del reconocimiento. Estas son dos categorías/hallazgos pedagógicos que el usuario atribuye al sentido de creación del relato: reflexividad, emotividad, identificación, reconocimiento, proximidad, libertad y trascendencia, entre otros.

Los relatos digitales personales son una auto-representación narrada en la que un sujeto refiere sobre las experiencias, sentimientos, emociones, vivencias: una muestra del Yo, es decir, la experiencia del individuo de ser uno mismo.

La narración es el lugar en el que el sujeto se reconoce a sí mismo, y en ese sentido el Yo o Self representa la toma de conciencia.

Este proceso permite al sujeto de trabajar sobre su identidad, sobre sí mismo y sus experiencias (Ricoeur, 1996, p.147) y convierte al grupo en espectadores, el usuario

se convierte en receptor del relato –el de los otros-, y esta recepción también le lleva a pensar sobre sí mismo en relación con el relato percibido.

De esta manera, tenemos un doble uso educativos cognitivos y emotivos que promocionan la reflexión sobre su Yo. Así el relato digital “presupone dos partes, un emisor y un receptor” (Chatman, 1990, p.29). En los relatos digitales personales quién construye el relato (autor real), es quien le pone voz y nos cuenta (narrador) una historia personal. Ese relato incorpora una imagen de sí mismo (autor ideal y deseado) que proyecta ante los receptores. Pero también se tiene presente mentalmente a los receptores del relato (lectores ideales). (Herreros, 20xx) De esta manera, cuando un usuario visiona el producto de otro, se da por bueno, y por verdadero lo que en él se refiere, y atesora en su propia memoria las informaciones incorporadas y las interpreta según su experiencia en la base de su propia memoria personal y su cultura. El destinatario, puede experimentar las mismas o parecidas situaciones y emociones del narrador, recordando y viviendo experiencias similares, y sobre todo, puede situarlo ante nuevas experiencias y reflexionar sobre una situación similar. Así, el receptor puede recurrir a nuevos conocimientos para modificar sus esquemas mentales.

Así mismo, podemos afirmar que la recepción de un relato digital personal permite experimentar vidas ajenas: situaciones, pensamientos, creencias, emociones, y activa procesos de natura empática. (Herreros). Mismamente, Lambert (2009, p.31) afirma que el relato digital ayuda y permite el cambio de forma de pensar y sentir de los receptores y de los usuarios en general, y la recepción del relato se convierte en una fuente vicaria de aprendizaje del Yo y de reflexión del Yo sobre sí mismo.

En desarrollo del caso de estudio de DST será utilizado como una metodología de investigación capaz de investigar sobre la identidad, (see. par 1) y la reflexividad y el reconocimiento, a través de una técnica de narración multimodal y personal con herramientas codiseñadas para la autoevaluación, y el significado interpretativo de la realidad (Petrucchio, De Rossi, 2013).

La técnica de los relatos digitales no es solo una metodología para llegar a un producto multimedia o, mejor aún, un medio cruzado, sino un proceso de aprendizaje por una comunidad de pertenencia. En el caso de estudio, describiremos que usamos el DST como documentación narrativa de las prácticas reflexivas para usuarios mayores con discapacidad.

Las palabras clave del proceso de autoevaluación en este recorrido son la identidad, la relación con el otro, la interactividad, el diálogo, el reconocimiento, la reflexión, que, además, son comunes a las del proceso formativo al recordar los aspectos didácticos; sin embargo, los sentidos de reflexión, reconocimiento y vínculo

con los otros son una constante en diversas redes y sostienen tanto las prácticas como las propias redes.

La reflexividad se entiende como un ejercicio regular de los sujetos que consiste en considerarse a sí mismos en relación con el contexto histórico-social en el que se ubican, y en ser capaces de explicar las razones de sus acciones en términos de conciencia práctica y discursiva (Archer, 2007).

El sentido de reflexividad en el relato personal opera en dos sentidos: por un lado, como ejercicio de auto-reflexión que tiene como principales objetivos la negociación del significado, la construcción de uno mismo y la promoción de la identidad propia; por otro lado, se desempeña como ejercicio reflexivo en el consumo de relatos de los otros, como miradas propias y miradas ajenas sobre las experiencias para la reconstrucción de un proyecto de vida ajenas, y un reconocimiento de sí mismo en dimensión grupal.

Es necesaria la mención a Honneth y al significado de “reconocimiento” como un concepto recíproco en relación a la socialización del ser humano. Así, se encuentra la estructura de la relación de reconocimiento recíproco: “un sujeto deviene siempre en la medida que se sabe reconocido por otro en determinadas de sus facultades y cualidades” (Honneth, 1996, p. 28). Honneth (1996; 2010) para cada forma de reconocimiento personal y social depende en forma simbólica tanto de la relación con los gestos expresivos como de la comunicación directa, para asegurarse de que un ser humano alcance visibilidad social (Honneth, 1996), de acuerdo a los diferentes reconocimientos conquistados. La metodología narrativa se convierte en un espacio de reclamo por parte de los sujetos débiles para la afirmación de sus derechos en la lucha por el reconocimiento, y la dimensión grupal e intersubjetiva permiten a estos sujetos en un proceso de afirmación del yo en una sociedad que los margina.

En la interpretación de Honneth, por lo tanto, el reconocimiento se materializa en las prácticas sociales, en la vida comunitaria, en ese espíritu objetivado u objetivo (*objektiver Geist*), en el cual, hegelianamente, el individuo se emancipa de la particularidad de sus intereses privados al disolverse en la comunidad ética, en la cual (y solo en la cual) se da cuenta o, mejor, encuentra las posibilidades de realizarse a sí mismo (*Selbstverwirklichung*).

### **3. LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO DIURNO**

Tras haber aclarado algunos de los debates teóricos sobre la narración como instrumento educativo, cognitivo y emotivo, en el siguiente párrafo se pretende poner atención al potencial inclusivo y de socialización específico de las metodologías narrativas, referente a sujetos en formación con capacidad diferente.

El constructo de inclusión elaborado en el curso de los decenios desde la Pedagogía general a la Pedagogía especial italiana (entre otros, Filograsso, 2011; Dato, 2014; Riva, 2005; Mortari, 2004; Pinnelli, D'Alonzo, Bocci, 2015; Cottini, 2017), cuando declinado en ámbito social, implica el derecho de cada uno a ser activamente presente en el interior de un contexto de cualquier naturaleza (educativa, escolástica, social etc.), y la necesidad de que tal presencia permita el máximo crecimiento de las potencialidades de cada uno.

Según sostiene Bruner (1992), la narración no constituye solo un placentero pasatiempo sino que representa uno de los mecanismos psicológicos fundamentales no solo por el único individuo, sino también por los grupos sociales y culturales en los que el sujeto vive y se relaciona.

La actitud del hombre a organizar y compartir su propia experiencia por medio del pensamiento narrativo en general, y en concreto del DST personal, hace de la narración un instrumento de promoción de relaciones de cuidado y de estados de bienestar (Annacontini, Rodríguez-Illera, 2018). Ésta, en efecto, si por un lado consiente interceptar y responder a la necesidad del sujeto de organizar y reconstruir la realidad, atribuyéndole un sentido y un significado específico, por otro lado, le permite afirmarse como agente transformativo en conexión a un contexto social a su vez en continua evolución.

Las diferencias específicas del grupo con el que se ha trabajado, han hecho necesario que el protocolo clásico del DST fuese redefinido en orden a la necesidad de respetar los diversos tiempos y modos de aprendizaje de cada sujeto, así como la multiplicidad de los estilos cognitivos (Carrol, 1963; Bloom, 1964; Baldacci 2002). A fin de conseguir responder a las diversas y complejas necesidades relativas al desarrollo de las personas con capacidad diferente, y para favorecer la máxima expresión de sus potencialidades, se debe, en efecto, crear las condiciones por un acompañamiento competente, que aspire lo más posible a la conciencia y al actuar autónomo (Canevaro, 2006).



En virtud de estas consideraciones, el DST puede responder eficazmente a las diversas necesidades de aprendizaje, siendo un potente instrumento de promoción de *agency* y *empowerment* educativo por los sujetos con capacidad diferente.

En este sentido, hemos investigado los efectos del DST personal experimentado en un contexto cooperativo y colaborativo, por sujetos con discapacidad intelectual leve, con el objetivo de promover modalidades alternativas para expresarse a sí mismo. Todo esto a partir del perfeccionamiento de las habilidades de lectura y escritura, de las competencias comunicativas, lingüísticas, empáticas y de *problem solving* para llegar, finalmente, al desarrollo de las capacidades de razonamiento, de intervenir sobre las percepciones sociales e interpersonales, de crear relaciones y de activar competencias de abstracción a través la gestión de un plan de trabajo.

La acción descrita a continuación, ha sido llevada a cabo en el centro para discapacitados *San Giovanni Paolo II*.

Esta estructura acoge a doce usuarios y dispone de un equipo multidisciplinar formado por una psicóloga, un pedagogo, un educador profesional, un monitor social, dos operadores socio-sanitarios, un conductor y un asistente al traslado.

La actividad al principio estaba dirigida a todos los sujetos, sin embargo, tras el estudio de la documentación clínica de los usuarios proporcionada por la estructura, y una atenta evaluación de sus reales capacidades cognitivas, ha surgido que solamente diez usuarios eran efectivamente capaces de completar las actividades del taller y producir autónomamente su propio DST.

De diez participantes, dos no han llevado a cabo las actividades a causa de una asistencia no constante; cuatro han llevado a cabo las actividades realizando los DST con el amparo de figuras educativas de apoyo, en colaboración con sus familiares; la restante parte de los participantes ha trabajado con la sola asistencia de figuras educativas.

El equipo de trabajo, ha tomado como referencia los tiempos y las modalidades detectadas por Rodríguez-Illera y Londoño-Monroy (tab. 1). No obstante, teniendo en cuenta las dificultades relacionadas con la discapacidad intelectual de los participantes, han sido efectuadas unas modificaciones tanto desde un punto de vista de las fases del DST, como de los tiempos.

Tras haber efectuado una planificación previa de la intervención educativa, en la que ha sido examinada la documentación clínica de los usuarios (fase 1), el equipo de trabajo ha decidido organizar la fase sucesiva (fase 2), en dos microfases distintas: la primera ha servido para conocer personalmente a los participantes e instaurar con ellos

una relación de confianza; la segunda – de la duración total de seis horas repartidas en tres encuentros – ha sido empleada en la evaluación de las habilidades de escritura y lectura de los participantes (tanto con soporte de papel, como digital). Al término de la segunda fase han sido detectados los sujetos capaces de proceder en las sucesivas actividades de creación del DST personal, aunque con las modificaciones que describiremos más adelante.

En la tercera fase ha sido emprendido el proceso de creación de las narraciones digitales. Ésta última también, ha sido organizada en cuatro microfases: la primera – de la duración de seis horas, subdividida en tres encuentros – dedicada a la presentación de la metodología del DST mediante la visión de algunos vídeos ilustrativos; la segunda – de la duración de siete horas, subdividida en cuatro encuentros – ha visto al equipo de trabajo investigar, con preguntas específicas, la experiencia vital de los sujetos implicados con el fin de focalizar específicos aspectos de la narración. Tal acción ha sido desempeñada antes en forma oral, gracias a la subdivisión en grupos, sucesivamente e individualmente, por medio de la escritura de la historia sobre soporte de papel, en conclusión, sólo tras un ulterior valoración con el equipo, ha sido transcrita sobre soporte digital.

En la tercera microfase – de la duración de ocho horas, subdivididas en cuatro encuentros – han sido seleccionadas y renombradas las fotografías en posesión de los sujetos, han sido reproducidas las fotografías faltantes y las grabaciones audio de las narraciones. Para terminar, el equipo de trabajo ha presentado y realizado con los participantes el *storyboard*.

La cuarta microfase, la del vídeo editing, se ha desarrollado en nueve horas subdivididas en cuatro encuentros: en el primer encuentro ha sido explicado el funcionamiento del programa empleado por la edición de los vídeos y, en los restantes encuentros, los participantes han podido experimentar personalmente el montaje de los vídeos y la revisión creativa de los mismos, gracias a la inclusión de los efectos y las animaciones.

La fase conclusiva ha sido dedicada a la visualización conjunta de los DST elaborados y a las reflexiones de cada uno sobre la experiencia vivida a lo largo del taller. En concreto, tres horas han sido dedicadas a la visión de las elaboraciones y al intercambio de las impresiones por ellos causadas, con la intención específica de focalizar la atención de los participantes sobre las cuestiones que han salido a la luz por el diálogo orientado. En un segundo momento, los DST producidos han sido proyectados a lo largo de una fiesta organizada en el centro polivalente, a la que también han asistido las familias de los usuarios. Concluidas las actividades, el equipo de trabajo, junto al equipo del centro, han ejecutado una evaluación del recorrido del

taller desarrollado y han programado las actividades educativas para proponer a los usuarios, en la base de lo surgido por los DST.

## REFERENCIAS

- Andò, S. (2012). *Populismo e suicidio*. Enna: Kore University Press.
- Annacontini G., Rodríguez-Illera J.L., *La mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa*, Mimesis, Milano, 2018.
- Archer, M. S. (2007). *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*. Cambridge University Press.
- Baldacci M., *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino, 2002.
- Bloom B.S., *Stability and change in human characteristics*, New York, 1, 1964.
- Bruner J. (1990). *La ricerca del significato*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Roma, 2006.
- Carroll J.B., A model of school learning, en «*Teachers College Record*», 64, 1963.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine*. Madrid: Taurus.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017.
- D'Alonzo L., Bocci F, Pinelli S., *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia, 2015.
- Dato D. (a cura di), *La sfida dell'inclusione. Competenze e formazione nella scuola dell'infanzia*, Progedit, Bari, 2004.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. Autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina
- De Rossi, M., & Petrucco, C. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma, IT: Carocci.
- Filigrasso N., *La società iniqua*, ETS, Pisa, 2011.
- Goodman N., *La struttura dell'apparenza*. Bologna: il Mulino.
- Herreros, M., (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self). *Digital Education Review*, (22), 68-79.
- Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Mit Press.
- Honneth, A. (2010). *Capitalismo e riconoscimento* (Vol. 90). Firenze University Press.
- Lambert, J., (2009). *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community*. Berkeley, California, USA: Digital Diner Press.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2004.

- Regolamento Regionale 18 Gennaio 2007, n°4. “*Regolamento Regionale attuativo della legge regionale 10 luglio 2006, n. 19*”.
- Ricoeur, P., (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini Scientifica, Milano, 2005.
- Rodríguez, J.L., Londoño-Monroy, G. (2009), Los relatos digitales y su interés educativo, “*Educação, Formação, Tecnologias*”.
- Rosanvallon P. (2009). *La politica nell'era della sfiducia*. Enna: Città Aperta.
- Rossito E. (2003). *La mondializzazione tra Stato e mercato*, Milano: Giuffrè.
- Salis F., Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali in RELAdEI. *Rivista latino-americana di educazione della prima infanzia*, Vol. 7, 2018, No 2-3 pp. 171-181

## 6. Grupo de ayuda mutua (GAM) y relatos digitales

Xus Martín García

xusmartin@ub.edu

Anna Martínez Fernández

marfe.anna@gmail.com

Universitat de Barcelona

### RESUMEN

La situación de soledad y de riesgo de exclusión en la que se encuentra un número importante de jóvenes, una vez finalizan su proceso de institucionalización en entidades socioeducativas, es el punto de partida de la experiencia que aquí recogemos.

La comunicación que se presenta sistematiza una propuesta educativa para conectar a los jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad con su proyecto de vida y con la comunidad. Y lo hace a partir de la creación de un Grupo de Ayuda Mutua (GAM) con el objetivo de favorecer el autoconocimiento, la creación de proyectos de futuro y las relaciones de ayuda entre chicos y chicas que comparten una trayectoria marcada por el fracaso escolar y situaciones familiares complejas. La tarea en torno a la cual gira la dinámica de grupo es la creación de un relato digital individual, que cada joven construye con la ayuda de sus compañeros. La reunión semanal, el grupo de WhatsApp, los ejercicios a realizar entre un encuentro y el siguiente son elementos que permiten tejer relaciones de confianza que se desmarcan de las relaciones que la mayoría de jóvenes mantiene en entornos de exclusión.

La grabación en audio y video de las sesiones de grupo permiten al equipo coordinador el análisis detallado de la experiencia.

**PALABRAS CLAVE:** ayuda mutua, relato digital, jóvenes en riesgo de exclusión, educación en valores.

“En el progreso ético del hombre, el apoyo mutuo  
y no la lucha mutua ha constituido la parte  
determinante”  
(Koprotkin)

## 1. INTRODUCCIÓN

La experiencia que presentamos en nuestra comunicación, Grupo de Ayuda Mutua (GAM) y relatos digitales, está directamente vinculada a un proyecto anterior sobre aprendizaje servicio (APS) con jóvenes en riesgo de exclusión. El curso 2015-2016 se creó un grupo de trabajo, formado por educadores y profesorado universitario del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona, que tenía como objetivo diseñar, implementar y evaluar posteriormente prácticas de aprendizaje servicio dirigidas a adolescentes y jóvenes que habían sufrido fracaso escolar y que finalizaban sus estudios en centros no ordinarios. Un año más tarde se convocó a los jóvenes protagonistas de dichas prácticas para que explicaran su experiencia. La valoración fue altamente positiva para todos los adolescentes, que expresaban la satisfacción que sentían por haber podido aportar algo positivo a su comunidad. De forma natural, y a petición de los chicos y chicas, el grupo fue encontrándose regularmente cada mes y medio en un periodo de dos cursos. Aun cuando inicialmente las reuniones se convocaban con la finalidad de analizar las experiencias de aprendizaje servicio, desde el primer momento los adolescentes incorporaron en sus reflexiones nuevas temáticas: marginación social, problemas familiares, encuentros con la justicia, adicciones, sexualidad, religión y fracaso escolar, son algunos ejemplos. Entre los sentimientos más compartidos destacaba la sensación de vacío y de soledad que les provocaba el futuro inmediato, de manera más acusada en el caso de aquellos adolescentes que a final de curso debían abandonar la entidad a la que pertenecían.

A raíz de la respuesta de los jóvenes, en el grupo de educadores se decidió incrementar en cada entidad las experiencias de aprendizaje servicio (Martín, 2018), una decisión que comportaba grandes beneficios a los chicos y chicas, pero únicamente mientras permanecieran en la entidad. Con la voluntad de dar respuesta a la reflexión de los adolescentes sobre el sentimiento de soledad y la incertidumbre que les provocaba el futuro inmediato fuera de los centros socioeducativos, decidimos diseñar una experiencia piloto orientada a favorecer el autoconocimiento, la creación de proyectos de vida, así como facilitar un espacio de relación para jóvenes que ya no estaban institucionalizados.

### **1.1. Elección de la metodología de intervención: ¿Por qué un grupo de ayuda mutua de relatos digitales?**

El potencial de la ayuda mutua entre los humanos ha sido estudiado ampliamente. No en vano la evolución humana se explica mejor por las relaciones de cooperación y de apoyo mutuo que por las relaciones de lucha por la existencia (Kropotkin, 2016; Tomasello, 2010). En nuestra sociedad tenemos un importante número de experiencias que muestran la fuerza que aporta la ayuda de los iguales.

Quienes participan en grupos de ayuda mutua son personas con problemas en común que se juntan para compartir su sufrimiento y aprender unos de otros. En sus valoraciones todos reconocen el apoyo que reciben de los compañeros, la empatía que experimentan y lo importante que es para ellos sentirse miembros del grupo. Un grupo de ayuda mutua (GAM) es una organización en la que sus miembros se reúnen de forma voluntaria movidos por la necesidad de dar respuesta o encontrar una solución a un problema compartido, de enfrentar y superar una misma situación conflictiva, o de conseguir cambios personales y/o sociales. (Raggio, S.; Soukoyan, G, 2007).

Se valoró que el formato de Grupo de Ayuda Mutua permitiría abordar el reto planteado – *favorecer el autoconocimiento, la creación de proyectos de vida, y facilitar un espacio de relación*. La idea de “ayudarse-ayudando” propia de los GAM conectaba con la idea de servicio de la metodología de APS, que tan buenos resultados había aportado en las experiencias realizadas, y permitía activar el dinamismo educativo del altruismo dirigido, en el GAM, hacia “los otros” más próximos: los compañeros.

Si bien estaba definido el problema que compartían los jóvenes a los que se dirigía el proyecto – trayectorias personales marcadas por el fracaso escolar, la pertenencia a entornos desfavorecidos y a núcleos familiares débiles – quedaba pendiente definir una tarea que concretará la demanda que se les hacía. La experiencia anterior había permitido constatar la escasa sintonía de los jóvenes con cualquier actividad vinculada a la lectoescritura, y el recelo de algunos de ellos a dinámicas que evocaran el ámbito escolar. Se fue explorando otros lenguajes y metodologías hasta que se optó por el relato digital personal como herramienta que podría permitir un trabajo de introspección y de proyección y que a la vez pudiera ser compartido en grupo.

Al hablar de relatos digitales personales (RDP) nos referimos a historias con una duración de dos a cuatro minutos, contadas en primera persona, a través de técnicas audiovisuales y con un alto grado de implicación por parte de quien lo narra. (Illera, Martínez y Galván, 2019). En esta metodología se propone a los participantes que escojan un tema, suceso o evento de su vida y lo transformen en historia, poniendo la voz en primera persona. Su carácter digital permite introducir recursos alternativos a la

palabra –tales como imágenes, música o vídeos – para expresar aquello que se quiere transmitir.

En el caso del GAM se consideró que los recursos que ofrecían los RDP podrían resultar atractivos para los jóvenes quienes encontraban en la música y la imagen grandes aliados para expresar sus ideas y emociones. Sin embargo, y pese a la importancia que en el Relato Digital Personal se le concede a la dimensión audiovisual, buscando que resulte atractiva, el planteamiento de la intervención no pone el foco en el producto resultante, analizando la calidad técnica del relato, sino en la calidad de la expresión y la implicación en el tema que se narra. Y para conseguir que el proceso de elaboración de un RDP resulte significativo para cada participante, se dedica un tiempo considerable a trabajar cada fase de conceptualización de la historia narrada.

## **2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DEL GRUPO DE AYUDA MUTUA “JÓVENES EN IESGO Y RELATOS DIGITALES”**

Tras realizar el diagnóstico del problema, desde el Grup de Recerca d'Educació Moral se conectó con la Associació Saó Prat, una de las entidades socioeducativas que había colaborado en anteriores proyectos de investigación y que cuenta con una larga trayectoria en la atención a adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión. El equipo directivo mostró su disposición a asumir durante dos cursos un Grupo piloto de Ayuda Mutua (GAM) con jóvenes que ya no formaban parte de la entidad o que estaban a punto de abandonarla. Se acordó que se les invitaría a elaborar un relato digital personal, en un contexto colectivo.

La hipótesis de partida del proyecto fue la siguiente:

Establecer relaciones de ayuda mutua es un elemento esencial para una evolución óptima y una integración completa de cada joven en la comunidad. El compromiso personal en la elaboración de un relato digital permitirá a los jóvenes tomar postura de su situación, compartirla con los iguales y diseñar proyectos de vida deseados y viables.

Los objetivos que nos planteamos fueron tres:

1. Se trata de un objetivo pedagógico prioritario del proyecto que apunta a la finalidad esencial de un grupo de ayuda mutua.
2. Consideramos que el relato digital podía funcionar como objeto mediador que facilitase la reflexión y ayudase a los jóvenes a focalizar su mirada. Asimismo, pensamos que el entorno



colectivo podía facilitar el diálogo y las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo.

3. Con este objetivo pretendíamos conocer en qué medida el GAM y la creación del relato digital contribuyen en el proceso de formación de los jóvenes. Para ello debíamos atender tanto al nivel de satisfacción de los jóvenes como a distintos indicadores de bienestar social, que podían analizarse antes y después de la experiencia del GAM.

La prueba piloto del GAM-relatos digitales se desarrolla durante dos cursos. La primera edición se realizó el curso 2018-2019. Y la segunda se ha iniciado el mes de septiembre de 2019 y está previsto que finalice en septiembre del 2020.

### **3. DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA**

En este apartado describimos brevemente el primer curso de la experiencia piloto GAM-relatos digitales, atendiendo a tres aspectos: la configuración del grupo y el espacio de intervención, el proceso llevado a cabo y, por último, algunas de las temáticas tratadas en las sesiones.

#### **3.1. Configuración del grupo y espacio de intervención**

En el primer curso de la experiencia han participado siete jóvenes de 18 a 20 años, –seis chicos y una chica– de los cuales cuatro han finalizado el proceso. El perfil y la situación de cada uno de ellos ha sido determinante en la definición del grupo. El abandono de los tres participantes que no han completado el curso estuvo motivado por dos factores: incompatibilidad con su actividad laboral y una situación inestable a nivel legal (pendientes de regularizar su estancia en nuestro país). En cambio, los participantes que se han mantenido durante todo el proceso, comparten una mayor estabilidad, ya sea por su acceso a actividades académicas o laborales, así como una trayectoria de vinculación a entidades socioeducativa.

El equipo educativo ha estado formado por una profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, quien ha asumido la coordinación y dinamización del grupo; una persona técnica audiovisual, responsable de la introducción de la metodología y el desarrollo de actividades vinculadas a la elaboración del relato digital; y un educador de la entidad Associació Saó Prat, quien ha realizado funciones de gestión y de enlace con la entidad. Asimismo, el grupo también ha contado, los

últimos cuatro meses, con una cámara que ha grabado todas las sesiones de GAM y ha realizado breves vídeos en los que se muestra el día a día del grupo. Por último, durante el curso 2018-19 también ha participado como observadora una estudiante universitaria de master.

La intervención se ha llevado a cabo en la Asociación Saó Prat, en concreto en la sala de informática del centro. La particularidad del aula ha permitido contar con un espacio de trabajo con ordenadores, pantalla y proyector para la presentación de imágenes y vídeos, y con una mesa grande rodeada de taburetes, facilitando la flexibilidad y movilidad de los participantes y dinamizadores para adaptarse al ritmo de cada sesión.

Si bien ha sido el espacio preferente del GAM, este no ha quedado reducido a la sala de reuniones. A modo de ejemplo recordamos una sesión en la cual el grupo se desplazó para ir a buscar a una joven que, por motivos personales, no se veía capaz de llegar sola hasta el lugar de encuentro. O, como comentaremos más adelante, merece una mención especial el espacio virtual en la aplicación de WhatsApp, donde de manera interactiva también ha habido intervenciones educativas y de ayuda mutua entre los participantes.

### **3.2. Proceso de intervención**

El GAM se planifica focalizando las sesiones generales mensuales. En ellas se realizan actividades preparadas previamente por el equipo coordinador en función de unos objetivos determinados (vinculados a generar procesos de introspección y proyección hacia el futuro). Estas tienen una duración aproximada de dos horas y media, en las que se incluye un espacio de merienda que facilita la relación interpersonal más informal y espontánea. Son sesiones en las que se motiva de manera especial la asistencia de todos los miembros del grupo.

Además, para mantener el contacto entre los participantes, cuando no se convocan sesiones generales se celebran encuentros semanales, respetando el día de la semana destinado a GAM. Estos encuentros más informales se adaptan a los intereses e inquietudes de los asistentes y a avanzar las tareas relacionadas con la elaboración de los RDP. Con frecuencia, son los propios jóvenes quienes inician la reunión y quienes, espontáneamente, la conducen. Con el tiempo estas sesiones han ido adquiriendo una importancia similar a las sesiones generales y en la práctica la mayoría de los jóvenes asisten de manera regular.

En este primer curso del GAM se han celebrado 6 sesiones presenciales con el grupo completo y unas 20 sesiones intermedias, con una participación ligeramente menor.

A continuación, detallamos el proceso de intervención que ha seguido el grupo, a partir de tres etapas destacadas, cada una de las cuales tiene una duración aproximada de tres meses.

### ***Etapas 1: Creación del grupo***

El objetivo central de esta etapa es favorecer el conocimiento de todos los participantes del grupo y la creación de vínculos personales entre iguales y con el equipo educativo, objetivo a partir del cual se organizan las sesiones grupales. En ellas se introducen ejercicios que los jóvenes deben realizar entre sesiones, orientados básicamente a pensar en sí mismos y compartir sus reflexiones con el resto del grupo. Es en esta fase cuando cada joven formula los retos personales que se propone trabajar durante el curso. Asimismo, realizan ejercicios como explicarse a través de fotos personales o crear un pequeño vídeo sobre un tema elegido.

Al final de esta fase se añade, a propuesta del equipo educativo, la aplicación del WhatsApp como canal de comunicación, que nos debía permitir a los miembros del equipo informar a los jóvenes de cualquier modificación en el calendario o en las tareas a realizar.

### ***Etapas 2: El grupo se consolida***

Situamos el inicio de esta etapa con un punto de inflexión en el grupo. La mayoría de jóvenes recuerdan la sesión donde en palabras suyas “se desnudan” y comparten por primera vez experiencias personales e íntimas, consolidando el clima de confianza iniciado las primera sesiones. Los jóvenes reconocen el GAM como un espacio de proximidad, donde pueden ser ellos mismos, hablar sin ser juzgados y sentirse respetados por educadores y compañeros; una experiencia que desemboca en un sentimiento compartido de pertenencia al grupo, un incremento de compromiso por parte de cada joven y también la expresión entre sus miembros. De este modo, se empiezan a sentir establecer vínculos personales más estrechos, el compromiso con el GAM aumenta y expresan, a través de sus propias palabras, la función de ayuda mutua recibida por parte del grupo y de cada uno de sus compañeros y compañeras.

Al final de esta fase los tres jóvenes que anteriormente habían sido menores extranjeros no acompañados abandonan el grupo por motivos vinculados a aspectos laborales y legales. Su situación personal marcada por un alto nivel de inestabilidad hace difícil compaginar trabajo, convivencia en pisos y GAM.

Es también en esta fase cuando el grupo de WhatsApp queda reforzado. Se reestructura, a petición de los jóvenes, quienes lo reconocen como una herramienta potente al servicio de la comunicación y las relaciones de grupo. Las conversaciones, dudas o debates se multiplican durante la semana ayudando a fortalecer la relación y el conocimiento mutuo dentro y fuera de las sesiones. Asimismo, se introducen abiertamente los relatos digitales personales, dando herramientas para escoger el tema del relato, empezar a poner palabras y, sobre todo, compartirlo con el grupo.

### ***Etapas 3: Elaboración de relatos digitales personales***

La tercera etapa se caracteriza por el trabajo en profundidad del relato digital personal, una tarea que exige al equipo educativo –y en concreto a la persona experta en esta metodología– dedicar tiempo a cada joven de manera individual. Aun así, lo importante es mantener y fortalecer el vínculo grupal. Para ello se cuida que todos los miembros participen del proceso individual de cada relato, ya sea compartiendo dudas, sugerencias, propuestas de mejora u opiniones y comentarios que puedan respaldar las historias de cada componente.

Quizás se trate de la etapa menos planificada porque son los propios jóvenes quienes, con su presencia y asistencia, toman las riendas del GAM. Así, el equipo educativo tiene que saber trabajar los objetivos establecidos adaptándose al ritmo del grupo. En la última sesión del curso se ponen en común los relatos elaborados durante el curso y se realiza una evaluación –está sí, gestionada por el equipo educativo– donde cada joven en particular y el grupo en general valora la aportación del GAM en sus vidas y toman conciencia de lo que han creado a lo largo del curso.

### **3.3. Descripción de temáticas tratadas**

La planificación del GAM se ha estructurado con la voluntad de generar procesos de autoconocimiento e introspección, pero siempre con una visión proyectada hacia un futuro esperanzador. Se ha intentado ayudar a los jóvenes a recuperar una visión optimista del momento en el que viven y animarles a caminar hacia la creación de proyectos de vida realistas y deseados. Para ello, a través de las dinámicas grupales,

se han tratado temas como los sueños, deseos y los retos personales donde se han abordado aspectos como los estudios, el trabajo, el ocio, la familia, los miedos, la pareja o las relaciones.

Pero el estilo flexible y próximo del GAM ha permitido que, más allá de las temáticas previamente pensadas, también hayan surgido temas como las adicciones, el alcohol, los problemas familiares, la sexualidad, la política, su pasado escolar (donde hemos tenido tanto la versión de jóvenes que sufrieron acoso escolar como los que lo promovían), entre otros. Un conjunto de temáticas que, normalmente, se consideran *tabú* o que, directamente, nunca han hablado con sus personas más próximas. Quizás algunas las hayan tratado con educadores o personas adultas, pero la situación innovadora que ellos mismos han valorado, ha sido poder hablarlo con un grupo entre iguales.

#### **4. RESULTADOS PROVISIONALES DE LA EXPERIENCIA**

Participar en el Grupo de Ayuda Mutua de los jóvenes en riesgo de exclusión, desde el rol de coordinadoras, nos ha permitido conocer de primera mano su trayectoria personal, las experiencias vitales que han querido compartir, así como tener acceso a sus maneras de funcionar y de gestionarse. Todo ello resulta de gran utilidad a la hora de abordar la segunda edición del proyecto porque nos permite repensar algunas intervenciones e introducir modificaciones que optimizan la dinámica del grupo no contempladas inicialmente.

Teniendo en cuenta que el proyecto se encuentra aproximadamente en mitad del proceso, no estamos en disposición de ofrecer conclusiones finales, pero sí que podemos avanzar algunas valoraciones generales, que presentamos a continuación a partir de los tres objetivos planteados.

*Objetivo 1. Desarrollar procesos de autoconocimiento, de transformación personal y de soporte entre iguales.*

Para analizar la consecución del objetivo nos basamos en dos elementos: la participación de los chicos y chicas en las sesiones, y sus comentarios en la evaluación del proyecto.

Entendemos que se ha hecho un avance importante en relación al primer objetivo. Las dinámicas e intervenciones realizadas apuntaban directamente a favorecer el conocimiento de uno mismo en dos direcciones: la reconciliación con el pasado y,

sobre todo, la proyección hacia futuro. El equipo responsable valora el alto nivel de participación de todos los miembros del grupo, su sinceridad y honestidad a la hora de abordar los temas y su actitud receptiva a las explicaciones de los compañeros. La implicación ha sido progresiva pero rápida. Tanto es así que nos planteamos para la edición del 2019-20 introducir una nueva figura en el GAM, la de “acompañante o referente” de manera que los jóvenes con experiencia asuman alguna responsabilidad con los chicos y chicas que se incorporan al grupo.

Asimismo, recogemos a modo de ejemplo dos comentarios de los jóvenes. Con distintas expresiones todos ellos han reconocido y agradecido abiertamente el soporte que han recibido del resto de sus compañeros.

- “He aprendido que cada uno de nosotros esconde una historia distinta que nadie imaginaría y que un grupo de desconocidos pueden entenderse como si se conocieran de toda la vida, como si fueran una familia.”
- “Me ha ayudado el respeto que nos tenemos. Creo que teníamos necesidad de conocer gente distinta y sincera que no pinte de colores su vida como en Instagram. Gente que exponga lo que piensa y lo que siente con respeto y sin tapujos.”

*Objetivo 2. Producir relatos digitales personales que permitan a los jóvenes expresar y comunicar sus vivencias*

Hemos terminado el curso obteniendo tres relatos digitales personales completos y uno que quedó pendiente de finalizar para después del verano. Cada proceso ha sido muy personal y distinto, pero todos han contado con espacios en los que cada joven ha podido explicar por primera vez ante un grupo procesos personales, que describían historias de superación en primera persona. Revivir y explicar varias veces relatos con tanto poder emocional como han sido estos puede generar situaciones de incomodidad, que han superado. Todos ellos se sienten orgullosos de haber sido capaces de construir una pieza audiovisual y de haberla compartido con otras personas (primero lo hicieron con los compañeros de grupo y meses después presentaron su relatos en la universidad).

A continuación pasamos a describir brevemente los relatos .

**Relato a.** Recoge la experiencia de un joven en su etapa escolar. A través del rap como lenguaje de expresión se muestra la dureza y el sinsentido de unos años en los que el joven transita de un centro a otro sin sentirse acompañado ni comprendido, hasta que empieza a descubrir un camino educativo que se adapta a sus intereses. El éxito de este

relato ha sido el formato escogido: creando la letra, añadiendo una base musical y grabando imágenes interpretando la canción, el protagonista ha conseguido grabar su primer videoclip. El joven muestra con orgullo y satisfacción su RDP en el que recoge un pasado doloroso que no fue fácil de vivir.

**Relato b.** En él se expone la ayuda que para la protagonista supuso participar en una actividad de teatro a la hora de superar una situación de acoso escolar. En este caso, la creación del relato, a partir de fotografías reales del pasado, ha provocado un proceso de toma de conciencia y de reconciliación con aquella etapa. Aunque en la historia se muestran imágenes acompañadas de la voz donde la joven reconoce sus momentos de felicidad y comodidad, el relato transmite una fuerte contención emocional exponiendo momentos de soledad y dolor.

**Relato c.** Uno de los jóvenes ha aprovechado la creación del relato para explicar su percepción del concepto de autoestima a través de su experiencia y de etapas no siempre fáciles de su vida personal. Lo destacable de este relato es que, sin tener muchos conocimientos previos a nivel audiovisual, el joven ha conseguido transmitir la esencia de su historia cuando ha pasado del texto a la creación del vídeo. Así, a nivel formal el relato contiene una voz en off con buena dicción y entonación, una combinación de imágenes de Internet y fotografías propias que se muestran cada una en un momento concreto en consonancia con la etapa que explica, y una música escogida a conciencia con la cual se intenta reflejar las emociones que se quieren transmitir. Además, el relato cuenta con los créditos, una manera el nivel de conciencia que el joven tiene sobre la ayuda recibida tanto por el equipo técnico como por los propios compañeros para conseguir resultado final del cual se siente altamente satisfecho.

**Relato d.** Es un relato que expone el esfuerzo personal que supuso la decisión de abandonar las drogas. Esta historia, que por lo que el joven explicó es muy reciente, ha hecho que el proceso de creación sea más lento que los relatos del resto de compañeros. Al finalizar el curso el relato tenía la voz en off grabada y en la actualidad ha empezado a editar añadiendo imágenes de Internet. El relato no se ha terminado definitivamente ya que el joven, con voluntad de querer añadir imágenes propias, se ha encontrado ante una frontera emocional que en este momento no puede superar. Hemos optado por respetar los tiempos personales y retomar el relato más adelante.

*Objetivo 3. Valorar el impacto que la experiencia tiene para los jóvenes, así como su valor pedagógico.*

Se trata del objetivo menos trabajado ya que su valoración deberá realizarse una vez finalizada la experiencia. Hasta el momento únicamente hemos recogido el nivel de

satisfacción de los jóvenes que han realizado el proceso entero en el GAM. Es decir, aquellos que han permanecido entre diez y doce meses.

En la sesión que se dedicó a evaluar la experiencia todos los participantes coincidieron en señalar el GAM como un grupo que les ha ayudado a avanzar, a plantearse retos y a esforzarse por conseguirlos. Los chicos relacionan algunos cambios que se han producido en sus vidas –conseguir el carnet de conducir, superar unas pruebas de acceso para seguir estudiando, participar como monitor en un grupo de tiempo libre, mantener un trabajo, superar miedos, etc– con lo que han vivido en el grupo. Es obvio que los logros conseguidos no tienen una relación de causa-efecto con su participación en el GAM. Pero aun cuando no podemos discriminar ni cuantificar la influencia de este en la mejora del bienestar de los jóvenes, sí que compartimos con ellos la idea que la reunión semanal les ha ayudado a proyectar sus aspiraciones, a concretarlas y a revisar si están haciendo todo lo posible, o no, por conseguirlas.

## 5. COMENTARIOS FINALES

Después de un año y medio participando en el GAM finalizamos nuestra aportación con tres reflexiones.

1. Valoramos que el encuentro semanal de GAM –inicialmente era mensual– tiene un efecto más allá de la reunión. Y que puede cumplir distintas funciones: ayudar a sostener una persona que pasa por una etapa de máxima fragilidad; ofrecer un espacio donde verbalizar lo que uno es sin miedo a ser juzgado; poder compartir la cotidianidad en un ambiente agradable; tener la oportunidad de expresar algún problema y pedir ayuda a los compañeros o sencillamente poder dialogar sobre temas que los jóvenes no abordan en sus círculos habituales de relación.

Acompañamos estos comentarios con la reproducción de algunas de las respuestas que los jóvenes han dado a la pregunta ¿qué ha sido el GAM para ti?

- “un grupo que me ha aportado seguridad, motivación, esperanza y mucha alegría. Salía de cada sesión con más seguridad en mi misma convencida de que las cosas se pueden lograr”
- “Ni yo ni nadie debería desprenderse de ayudas tan sinceras y gratificantes como el GAM. Me ha aportado, sin duda, felicidad, confianza y autoestima”



- “Es de agradecer el estar con personas bellísimas que se vuelcan en hacerte crecer y en apoyarte en tu crecimiento.”
- “He podido comprender que aquellos temas que a un compañero le molestan, le inquietan o no le gustan, los puedes respetar y ponerte en su lugar, aunque a ti no te afecte igual.”
- “Un día malo no existe en el GAM.”

2. La vitalidad del grupo y su carácter de experiencia piloto son elementos que plantean continuamente nuevas situaciones y retos. En el momento presente el grupo está incorporando nuevos miembros, una experiencia que enriquece el GAM a la vez que exige una atención especial para que todos los participantes encuentren su sitio en el grupo.

3. El papel de los adultos coordinadores varía a medida que transcurre el tiempo. En el curso 2018-2019, primer año de la experiencia, los adultos coordinadores desempeñamos una función muy relevante que en la actualidad pierde peso en beneficio de un mayor protagonismo de los jóvenes también en cuestiones organizativas y de animación. La incorporación de nuevos chicos facilita avanzar en esta línea. De hecho, ya en las primeras sesiones de este segundo curso los jóvenes con más experiencia han asumido algunas tareas de animación implicándose en la preparación de dinámicas y ofreciendo su ayuda para la elaboración de los relatos digitales personales de sus nuevos compañeros. También han sido ellos los encargados de presentar el GAM en otros espacios formativos, como la universidad.

Cómo hemos indicado en algún momento nos encontramos todavía implementando la primera experiencia piloto. Entendemos que podremos hacer una valoración más completa y exhaustiva una vez finalice este segundo curso.

## REFERENCIAS

- Kropotkin, (2016). *El apoyo mutuo. Un factor de evolución*. Logroño, Pepitas de calabaza
- Lambert, J. (2007). *Digital storytelling cookbook*. Retrieved from <https://wrd.as.uky.edu/sites/default/files/cookbook.pdf>
- Londoño Monroy, G. y Rodríguez Illera, J.L. (comps.) (2017). *Relatos Digitales en Educación Formal y Social*. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: <https://doi.org/10.1344/105.000003160>

- Martín, X. (coord.) *Educarse es de valientes. Aprendizaje servicio con adolescentes en riesgo de exclusión social*. Barcelona, Octaedro. XXXVI Premio Marta Mata de Pedagogía 2017
- Ohler, J. (2008) *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. DOI: 10.4135/9781452277479
- Raggio, S y Soukoyan, G, (2007). *Grupos de autoayuda y ayuda mutua*. Buenos aires, Lugar editorial.
- Robin, B.R. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, 17–29. Retrieved from <http://greav.ub.edu/der/>
- Rodríguez-Illera, J.L.; Martínez-Olmo, F. y Galván, C. (2019). Los relatos digitales personales y las redes sociales en adolescentes. *e-Curriculum*, 17(1), pp. 10-27.
- Tomasello, (2010). *¿Por qué cooperamos?* Capellades, Katz.

## 7. Retos y limitaciones del uso social y educativo de los relatos digitales personales

Gloria Londoño Monroy  
gloria.londono38@tdea.edu.co

Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

### RESUMEN

Numerosas experiencias e investigaciones han demostrado las potencialidades y los beneficios que para los individuos y las comunidades conlleva el narrar historias de carácter personal y el ejercicio de crearlas, materializarlas y compartirlas en formato de Relatos Digitales Personales (RDP). No obstante, también es necesario reconocer que sus bondades pueden verse acotadas, delimitadas y negativamente influenciadas por factores no siempre panificables y controlables. De ahí que este artículo identifique y describa algunos retos y limitaciones intrínsecos o extrínsecos al contexto, al espacio, a los actores y el momento de la formación o la mediación educativa o social, para que quienes pretendan hacer uso de estas narraciones, puedan tomar medidas para prevenir o mitigar su influjo, la desmotivación de los participantes o en el desfavorecimiento de los aprendizajes y la transformación que se pretenden. Dichos factores se presentan tomando como base las recomendaciones de expertos con trayectoria en la aplicación o la indagación de los RDP, así como las experiencias de la misma autora del artículo lograda en talleres realizados entre 2007 y 2018 en Cataluña (España) y en Chocó y Antioquia (Colombia), con diversos tipos de público y distintas finalidades. Los factores se ejemplifican a partir de los proyectos prácticos de aprendizaje y transformación social realizados.

**PALABRAS CLAVE:** Storytelling; Digital Storytelling; Relatos Digitales Personales; educación formal; educación social; trabajo social; limitaciones de los relatos digitales personales

## 1. INTRODUCCIÓN

*El Storytelling*, el llamado *arte de contar historias*, es un concepto que, con cierto abuso, ‘está de moda’, sobre todo cuando las narraciones son de factura profesional; se basan en pasajes verídicos o realistas; son protagonizadas por gente común o que, teniendo reconocimiento público, se muestra de forma corriente; recurren a la mediación de recursos que ofrecen las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); suscitan conexiones emocionales y tienen como propósito ‘llamar a la acción’ (*call to action*), es decir, originar en los perceptores la toma de decisiones. Así, se promocionan como una estrategia, casi sin lugar a duda, ‘poderosa, innovadora, disruptiva y exitosa’, pese a que la novedad y el auge no se explica si se considera, como afirma Barthes (1977), que se trata de una práctica que bajo infinitas formas ha estado presente en la humanidad desde que esta desarrolló el lenguaje, en la prehistoria.

Mucho se habla, entonces, de los múltiples beneficios que conlleva el despertar y cautivar con las historias (orales, escritas, multimediales, transmediales, etc.) las sensibilidades y los sentimientos de las audiencias. Por eso mismo, su aplicación en contextos específicos variados (políticos, empresariales, comerciales, publicitarios, judiciales, terapéuticos, comunitarios, educativos, etc.), con finalidades concretas (*applied Storytelling*), en la actualidad es asunto de gran promulgación.

En la época de la *Sociedad Red*, la de las relaciones comunicativas y de poder intersubjetivas mediadas especialmente por Internet (Castells, 2013), y en la del “*Homo consumericus de tercer tipo*, un turboconsumidor desatado, con gustos imprevisibles, al acecho de experiencias emocionales nuevas y de mayor bienestar, calidad de vida y salud, de marcas y autenticidad, de inmediatez y de comunicación” (Lipovetsky, 2010), los Relatos Digitales Personales o RDP (*Personal Digital Storytelling*), fundados en ‘hechos de la vida real’, narrados, protagonizados y realizados de forma amateur por los autores, como una de las variantes del *Storytelling*, no escapan a esa tendencia, aunque casi tres décadas de creación también desvirtúan su novedad<sup>1</sup>. Sin embargo, eso no les resta potencial y utilidad en campos como los de la educación formal y social, en los cuales siguen teniendo poca trayectoria e incidencia.

---

<sup>1</sup>El proyecto Next Exit, bajo la dirección de D. Atchley del American Film Institute, (1994, California, EEUU), parece haber sido el primero en experimentar con estos relatos; más tarde, derivaría en la creación del San Francisco Digital Media Center, transformado después en el Center for Digital Storytelling, organización vigente bajo el nombre StoryCenter (Hartley y McWilliam, 2008; Londoño Monroy & Kaechele Obreque, 2019).

Para los RDP han surgido propuestas metodológicas que con mayor o menor detalle orientan su aprovechamiento en ámbitos formativos<sup>2</sup>. Estas no solo se caracterizan por sugerir propósitos de uso, métodos, procedimientos y herramientas para facilitar la producción y publicación, sino que suelen resaltar los ventajas que trae el ejercicio narrativo y creativo para quien comparte con otras personas, recuerdos, anécdotas o reflexiones derivadas de la propia historia de vida o de la vida en comunidad, o para quienes reciben, escuchan o visualizan las narraciones (aunque faltan investigaciones relacionadas con los impactos en esos últimos).

Así, tales estrategias, al igual que numerosas experiencias e investigaciones compartidas en medios académicos y divulgativos, nombran aportes de los RDP en términos de construcción de conocimientos, capacidades, habilidades y valores relacionados con uno o varios de los Pilares de la Educación para el siglo XXI recomendados por la UNESCO desde 1994 hasta la actualidad, al considerarlos “*aprendizajes fundamentales*” que toda persona debe desarrollar a lo largo y ancho de su vida: “*aprender a conocer o a saber*, adquirir instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; *aprender a ser*, proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors & Al Mufti, 1996). O bien, en términos de que los relatos creados por discentes, aprendices o miembros de grupos sociales específicos, así como la observación y el registro del proceso desarrollado por ellos, se constituyen en sí mismos en valiosas fuentes de datos en investigaciones relacionadas con la educación.

No obstante, como en todo proceso comunicativo y de relacionamiento humano con o sin mediación de TIC, la construcción de los RDP con propósitos sociopedagógicos o de educación formal, así como las evidencias que se puedan derivar del ejercicio, se ven influenciados, limitados y restringidos por factores intrínsecos o extrínsecos al contexto, al espacio, a los actores y el momento de la formación. De ahí que este texto pretenda plasmar y describir algunos retos y dificultades que deben ser previstos, de tal forma que se puedan tomar medidas para prevenir o mitigar su influjo,

---

<sup>2</sup> En la tesis doctoral de la autora de este artículo (Londoño Monroy, 2013), se identificaron y analizaron 15 propuestas. Entre ellas: T. Banaszewski, 2002; DD. Howell y DK. Howell, 2003; S. Kajder, 2004; G. Bull y S. Kajder, 2004; J. Ohler, 2005, 2008 y <http://storyconcepts.blogspot.com>; B. Robin, 2005, 2011, 2012 y <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>; B. Porter, 2005, 2008 y <http://www.digitales.us>; Massaro, Vaske, Jol, y De Groot, 2007; también, las de entidades como Story Center, Creative Narrations; KQED Education y BBC. De tal estudio, liderado desde el Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual -GREAV- de la Universitat de Barcelona (España), surgió una metodología para ser aplicada en contextos de educación formal que recoge aspectos de las estrategias citadas, así como explicaciones y sugerencias derivadas de experiencias propias. Un resumen se puede consultar en Londoño Monroy & Kaechele Obreque, 2019)

la desmotivación de los participantes o en el desfavorecimiento de los aprendizajes y la transformación individual y social que se pretenden.

## 2. EXPERIENCIAS DE REFERENCIA

Los factores que se expondrán surgen del análisis de experiencias de creación de RDP en talleres conducidos o coorientados entre 2007 y 2018 por la misma autora de este artículo, en contextos bastante distantes. Distantes, por las características de los participantes y de los contextos geográficos, culturales, sociales, económicos y tecnopedagógicos; distantes, por los objetivos de las mediaciones educativas; distantes, por los aprendizajes adquiridos que fueron transformando y cualificando progresivamente la metodología. Y pese a ello, retos y factores limitantes persistentes en los heterogéneos casos.

Entre esas experiencias están cinco mediaciones en educación formal con 53 niños o adolescentes estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y otras cinco con 38 jóvenes o adultos, algunos docentes de ESO y otros alumnos de pregrado o posgrado en la Facultad de Pedagogía (hoy, de Educación) de la Universitat de Barcelona. Todos realizados entre 2007 y 2012 en Barcelona y Cornellà de Llobregat, autonomía de Cataluña, España, como parte de investigaciones sobre los relatos digitales en educación lideradas por el Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV) de tal universidad<sup>3</sup>.

Las otras fueron intervenciones socioeducativas con miembros de comunidades vulnerables, en zonas rurales o selváticas de Colombia, como parte de iniciativas de organizaciones civiles tenientes a transformar las condiciones de los entornos e impulsar el desarrollo humano sostenible. Concretamente, un taller en 2015 con personas jóvenes o adultas afrodescendientes en Bellavista, cabecera del municipio de Bojayá, departamento de Chocó (zona selvática al occidente del país, bastante golpeada por el conflicto armado y el narcotráfico); se hizo como parte del proyecto *Sanar Narrando*,

---

<sup>3</sup> Proyectos de investigación educativa con apoyo del Observatori de l'Educació Digital (OED), la Facultat de Pedagogia y el Departament de Teoria e Història de l'Educació (THE) de la institució; la Fundació Bosch i Gimpera (FBG); el IES Esteve Terradas i Illa (Cornellà de Llobregat) y la Fundació per a la Societat del Coneixement-Citilab (Cornellà de Llobregat). Tales talleres están documentados en varios documentos (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009; Londoño Monroy, 2012 y 2013; Londoño Monroy & Rodríguez Illera, 2013; Londoño Monroy & Kaechele Obreque, 2018). Los relatos, por su parte, están disponibles en: <http://storytelling.greav.net>

realizado por Las2Orillas, medio digital de periodismo independiente y ciudadano<sup>4</sup>. Aparte, entre 2016 y 2018, otros talleres con grupos de adolescentes, jóvenes o adultos campesinos, agricultores, en corregimientos y veredas de la región del suroeste del departamento de Antioquia, se hicieron en el marco del proyecto *Laboratorios Rurales de Emprendimiento Social* de la ONG Futuro para la Niñez<sup>5</sup>.

Los casos en España fueron, mayoritariamente, de educación formal, en instituciones educativas urbanas y públicas, con comunidades académicas que, en general, en las aulas y los hogares tenían buenas condiciones de acceso, uso y apropiación de herramientas que hacen parte de las TIC: Internet, ordenadores, teléfonos inteligentes, cámaras fotográficas digitales, entre otras. Los participantes, exceptuando algunos niños de aulas de acogida (extranjeros o españoles recién llegados a vivir a la autonomía, no catalanohablantes), tenían competencias previas más o menos desarrolladas asociadas a la alfabetización digital.

Al ser las primeras actuaciones con RDP desarrolladas por la autora, con claros propósitos investigativos, esos talleres tuvieron como pilares las recomendaciones de la personas y entidades, casi todas de países anglosajones, con trayectoria en el uso de los RDP en educación formal y en ámbitos sociales; de ahí que se haya propuesto la realización de relatos individuales o en parejas, enfocados en recuerdos o anécdotas de la propia vida, o bien sobre reflexiones o gustos individuales, presentados en formato audiovisual (videos cortos), dado que para el momento era el usual. También, se consultaron expertos en analizar formas, tipologías y particularidades de los relatos en general; impactos psicológicos, sociológicos y antropológicos de estos; procesos de enseñanza y de aprendizaje por medio de creación de relatos o de recursos multimediales; y las posibilidades ofrecidas por las TIC a la narración personal. Todo eso hizo que los talleres fueran planificados con mayor detenimiento, desarrollados con más atención y analizados con más profundidad, teniendo como base modelos didácticos o narrativos clásicos preexistentes y, siempre, considerando en todo el proceso el apoyo de las TIC, desde la conceptualización de la historia hasta su producción y transferencia.

---

<sup>4</sup> Proyecto eduperiodístico realizado con apoyo económico de la ONG norteamericana The National Endowment for Democracy (NED), el cual pretendía capacitar a comunidades victimizadas en el marco del conflicto armado colombiano, para que pudieran contar y comunicar sus historias, vivencias, percepciones e ideas para superar las dificultades y lograr la no repetición de la violencia. Está disponible en: <https://www.las2orillas.co/c/especiales/sanarnarrando/>

<sup>5</sup> Proyecto de educación social iniciado en 2014, con apoyo de entidades como las fundaciones Bolívar Davivienda y Sura, de Colombia, y de la organización belga Talitha Koum Asbl. Más información en <http://www.futuroparalaninez.org/laboratorios-rurales-de-emprendimiento-social>

Las prácticas en Colombia, por el contrario, se realizaron con propósitos de educación social, pero no en aquellas zonas urbanas ‘desarrolladas’ con condiciones más o menos similares a las encontradas en los entornos en los que se actuó en Cataluña, sino en lugares rurales con pocas condiciones de acceso, conexión y apropiación de las TIC. Los participantes-narradores-autores, como se comentó, forman parte de comunidades vulnerables y tenían pocos o nulos niveles de alfabetización digital (incluso, de alfabetización básica lectoescritora) y pocas condiciones de acceso a Internet y a otros recursos TIC. De ahí que, ante esas situaciones, la planificación hecha previamente se haya tenido que ‘acomodar’ a las circunstancias encontradas en el terreno (al que no se había podido ir previamente), decidiendo enfocar más los RDP hacia métodos de trabajo grupal; además, a reconocer y compartir hechos positivos, pasados o actuales, de interés colectivo; anécdotas, costumbres y ritos grupales y, también, información sobre el patrimonio cultural o natural tangible o intangible en el territorio cercano. Eso, plasmando la historia en formatos sugeridos por los mismos participantes (no necesariamente en videos cortos), dando paso a privilegiar memorias, talentos, estilos, temores, triunfos, capacidades, potencialidades y referentes culturales comunicativos de la colectividad; no tanto que los autores tuvieran que ser los responsables directos de la producción del relato haciendo uso de las TIC, o que estas tuvieran que mediar todas las fases del proceso. Así, casi que se dio paso a una categoría no explorada por la autora hasta entonces de este tipo de narraciones: los RDC o Relatos Digitales Comunitarios.

Fotografías 1: Actividades formativas con estudiantes de ESO en Cornellá del Llobregat (Cataluña, España); entre ellas, escritura del guion literario y grabación de voz. Se trabajó algunos días en las aulas y salas de informática del instituto, y otro días en un centro asociado al proyecto, el Citilab-Cornellà, laboratorio ciudadano digital. Las fotos son en este último lugar.



Fotografías 2: Actividades formativas en Bellavista, cabecera del municipio de Bojayá (Chocó, Colombia, 2015); entre ellas, visitas a lugares significativos para suscitar recuerdos (a las orillas del río Atrato, por ejemplo), ejercicio de identificación con una



fotografía que desencadena memorias de hechos alegres o positivos, y entrenamiento con recursos técnicos.



Fotografías 3: Actividades formativas en el corregimiento Santa Inés, municipio de Andes (Antioquia, Colombia, 2017); entre ellas, diálogos y lluvias de ideas grupales y recorrido pedagógico para reconocer riquezas naturales en el territorio y suscitar recuerdos.



Eso sí, en común se estuvo que en todos los talleres se definieron y se tuvieron en cuenta aspectos éticos para respetar y salvaguardar la intimidad y la dignidad de todos los participantes, tratando de no abordar o ahondar en aspectos o hechos dolorosos de la historia personal o colectiva, para evitar hacer daño; asimismo, en las experiencias en Colombia, para impedir que los mismos protagonistas reprodujeran o reforzaran (auto)estigmatizaciones por condiciones de pobreza o por haber afrontado de forma directa la violencia armada, suscitando actitudes victimistas, sin reconocer la condición de algunos de víctimas de situaciones sociales complejas.

También, se definieron estrategias para que siempre, al final, los productos quedaran en formatos multimediales, multimodales y digitales. Por ejemplo, digitalizando lo hecho de forma manual, o delegando en una especie de monitor o asistente el proceso de edición de piezas audiovisuales.

De la sistematización y el análisis de esas experiencias, así como de las recomendaciones encontradas en las propuestas metodológicas de referencia, es que surgen los factores que se identifican, describen y ejemplifican a continuación.

### **3. BARRERAS Y LIMITACIONES QUE PUEDEN AFRONTARSE AL USAR LOS RDP**

Cualquier narración se inserta en un contexto sociocultural limitante y limitado, con instancias de poder y marcos o convenciones de referencia que se acuerdan o imponen a los miembros del grupo, fruto de ideologías imperantes en momentos históricos determinados. Del mismo modo, es resultado de la biografía de quien, como parte de un colectivo, busca formar su propia identidad individual y social; por tanto, el relato cualquiera que sea, como lo es un RDP, no puede escapar de tal influjo.

Teniendo lo anterior presente, algunos autores que han propuesto la introducción de los RDP en los ambientes sociales o educativos advierten sobre situaciones culturales, tecnológicas e individuales que condicionan la construcción y el adiestramiento de la capacidad natural comunicativa del ser humano y que, por supuesto, pueden menoscabar los resultados de la narrativa digital de autoría propia.

Lambert (2006) advierte sobre tres muy evidentes en culturas occidentales y en parte de los orientales: los hábitos de consumo, la edición social y la sobrecarga cognitiva.

Explica el autor que, desde la consolidación de las democracias, los modelos de libre comercio y los medios de comunicación masiva (*mass media*), los hábitos de consumo propuestos y reforzados por la publicidad y el mercado hicieron que el papel de narrador se ‘descargara’ en medios que ‘hablaban por la persona’ y que se delegara la elección del qué merece ser contado, del sobre quién se debe hablar y de cómo se debe contar una historia, en los profesionales de la comunicación. Lo ejemplifica así: “Si (la marca de) los zapatos que uso hablan por mí, ¿para qué hacer el esfuerzo consciente de convertirme en un narrador de mis historias?”. Por tanto, si bien con frecuencia se consumen historias, es menos común que la gente corriente transforme y plasme las que recuerda o imagina en medios, formatos y soportes que les den perdurabilidad y que puedan ser consumidos por los demás (salvo en mensajes cortos en redes sociales); y cuando lo hace, es normal que trate de copiar los estilos que le han impresionado y que le son familiares.

En las experiencias en España, actuar como consumidores no productores, como usuarios pasivos de las TIC, se notó en el uso de recursos multimediales ajenos, incluso

teniendo suficiente material propio y disponibilidad de cámaras fotográficas digitales para crear recursos nuevos. Por ejemplo, llamó la atención una alumna que hizo su relato sobre un viaje: pese a que tenía más de 100 fotos digitales originales, bajó las imágenes de Internet. Al preguntarle el porqué, manifestó que lo hizo ‘por costumbre’. Luego lo relaboró con las propias, cuando vio que, aunque tal vez menos artísticas, eran más valoradas por los mismos compañeros, pues le hacía preguntas relacionada con lo que veían y con la gente que la acompañaba.

Esos hábitos de consumo se notaron también en otros alumnos de ESO que tenían la concepción errónea, pero popularizada, de que si algo es publicado en Internet, es porque ‘se puede usar libremente’; algunos argumentaron que descargaban recursos de la Red porque solían hacerlo para usarlos en trabajos académicos, sin citar su fuente y sin recibir sanciones escolares por esas actuaciones; o simplemente, por considerar que el autor, al ponerlas en circulación en la Red, libera sus derechos de propiedad.

*“Lo que está ahí (en Internet) es de todo el mundo... (...) yo siempre pongo imágenes de estas en los trabajos y no me han dicho nada.”* (alumno de secundaria)

*“¡Claro que puedo! (usar fotos de sus amigos, publicadas en sus páginas de Facebook, y copiadas si su autorización)... si uno no quiere que alguien las vea o las copie, pues no las publica en Internet”* (alumno de secundaria)

Aunque la falta de originalidad en la parte visual en esas experiencias en ESO también se puede explicar, en parte, por lo mencionado por algunos estudiantes extranjeros: el hecho de estar lejos del lugar de origen obstaculizó, en algunos casos, la materialización de historias sobre hechos pasados, dado que varios no tenían acceso a fotografías o vídeos familiares que pudieran ayudarles a ilustrar sus vivencias.

El uso de recursos ajenos no sucedió en los casos colombianos: los visuales, audiovisuales y sonoros (canciones, por ejemplo) fueron 100% originales en los relatos hechos en Chocó; se grabaron videos y se tomaron fotografías (algunas profesionales, por parte de un periodista que documentaba el taller, y otras amateur, por parte de los participantes más jóvenes); uno de los narradores interpretó canciones de su autoría, y otros más, canciones populares. Los campesinos antioqueños, por su parte, plasmaron sus historias en periódicos murales usando textos, fotos y dibujos originales (luego, se digitalizaron y se convirtieron en documentos PDF, y se sacaron copias impresas que, para la gente de la comunidad, eran más útiles que la versión digital). En otra vereda, hicieron un programa de radio (que se transformó en podcasts), aparte de algunos relatos en formato video con imágenes propias.

Tal vez el no pensar en recursos ajenos en esos casos en educación social, se debió a que en las zonas de intervención se consumen pocos contenidos de medios de comunicación audiovisuales o multimediales profesionales (mucho menos, los que llegan desde el extranjero)<sup>6</sup>, por lo que el influjo es menor; también lo es, indiscutiblemente, el acceso a bancos de recursos disponibles en Internet, por lo que tampoco hay la costumbre. Asimismo, es importante recordar que las poblaciones rurales y afrocolombianas, tiene una arraigada tradición oral, musical y folclórica, por lo que no subvaloran la producción artística propia y local. Eso, aparte de que no se presentaron relatos-modelo que pudieran condicionar el tipo de narración.

Fotografías 4: páginas de uno de los periódicos hechos por los participantes del Laboratorio Rural de Emprendimiento Social de la vereda Santa Gertrudis del municipio de Jardín (Antioquia, Colombia, 2017). Incluyeron crónicas, reportajes, noticias, juegos de palabras, entrevistas a personajes de sus territorios, entre otros contenidos.



Y es que otro factor relacionado con el punto de los hábitos de consumo, que se quiere destacar aquí, es la influencia de los ejemplos visualizados durante la familiarización con los RDP, pues determinan en alguna medida importante la elección del tipo de historia, el enfoque de esta, el estilo comunicativo, la estructura de la narrativa y la forma de expresión, porque es muy posible que se trate de reproducir aquello que ve como guía. Eso indica la necesidad de elegir, como prototipos, en la formulación del plan de intervención, relatos que sean significativos, tanto por su temática, como por sus elementos expresivos o semióticos, que tengan una buena estructura narrativa y, sobre todo, que sean acordes con el tipo de público y encajen con

<sup>6</sup> La radio comunitaria sigue siendo, en esos contextos, el único medio de comunicación de circulación frecuente, aparte de las carteleras hechas de forma manual. También llegan periódicos impresos y se ve la televisión nacional (en algunas partes, a veces, el canal de tv departamental o el municipal). La señal de Internet es deficiente, pero la comunicación asincrónica por redes sociales y WhatsApp usando el teléfono móvil, es frecuente.

los objetivos de la mediación o intervención. O simplemente, optar por no presentar modelos para evitar que se recuerde alguno en especial y se trate de imitar. Todo depende de los propósitos y los productos esperados.

De todas formas, es importante hacer hincapié en que los hábitos de consumo, afortunadamente, han empezado a cambiar en el mundo con los medios digitales interactivos e intersubjetivos pues, como elucida Jenkins (2004 y 2008) la cultura de la participación empieza a ser cada vez más definitoria al analizar las actuales audiencias mediáticas: dejan de ser pasivas, consumidoras de contenidos, y pasan a ser una especie de *cazadores y recolectores de fragmentos de los relatos* que permiten descifrar su sentido íntegro, al actuar, dialogar e intercambiar informaciones en comunidades, con otros perceptores, y al tener la posibilidad de ser *cocreadores narrativos (prosumidores)*, bien porque los emisores, productores y realizadores oficiales u originales se los permiten, o bien, porque se lanzan a enriquecer el mundo narrativo aún sin autorización.

Cambiando de factor, está la edición social. Lambert, director ejecutivo del StotyCenter, recuerda que las culturas occidentales han privilegiado a personas adultas (mayoritariamente las de sexo masculino) para ejercer el papel de editor: clérigos, educadores, maestros, directivos, jefes, adultos de la familia. Ellos hacen las veces de expertos y e indican qué es adecuado decir, cuándo y cómo hacerlo, y qué es entretenido o lo suficientemente sustancial como para ser escuchado. Así, entonces, es frecuente que los autores-narradores condicionen y acomoden sus relatos en función de la opinión que pueden recibir de aquellos que tienen el poder de ejercer la edición.

Sobre eso, es esencial tener presente que en los contextos formales de aprendizaje, el maestro o la maestra se perciben como ‘editores’, por el respeto que inspiran y, en parte, por modelos de evaluación cuantitativa en los que son ellos los únicos que califican lo que está bien, regular o mal. Lo mismo sucede con los gestores sociales, a quienes muchas veces se les atribuye ‘superioridad’, por ser los ‘expertos’ (más, cuando se asumen posturas paternalistas o asistencialistas). Sin embargo, en todo grupo personas que, aún sin tener reconocidos cargos o roles de poder, y aún sin ser adultas, que también pueden ejercer una guía o cohesión positiva o, por el contrario, hostigar o violentar.

Lo anterior se pudo evidenciar en los talleres en España. Allí fue notoria la influencia de una maestra que trató de ‘mejorar’ el guion literario de un relato de un estudiante de un aula de acogida, cambiando el final para que no fuera ‘tan violento’. Su decisión no fue acordada con el autor, tampoco conocida por él o por la orientadora del taller hasta que llegó el momento de grabar la voz, de ahí que ante esa edición escolar, el alumno simplemente se desmotivó y, en la sexta sesión de trabajo, quiso empezar otro relato por considerar que el anterior ya no era suyo:

*“Quise cambiarlo todo, (...) porque no me gustaba como lo habían hecho; como estaba. Me gustaba mejor antes, cuando era mi propia historia, no la que dijo la profe. (...) en realidad esa historia (la original) me la contó mi abuelo. Yo la recordaba porque me daba miedo, de pequeño me la contó... y como la escribieron no era.”* (alumno de ESO)

La figura del docente editor se presentó, en mayor o menor medida, en otros casos. Si bien los profesores lo hacían para ayudar a los autores a que el relato ofreciera una sola historia (dado que es común que se pretenda contar múltiples sucesos en poco tiempo, tratándolos de forma superficial y, a veces, sin conexión aparente), que el argumento estuviera completo, que tuviera una estructura clásica (inicio, desarrollo y conclusión o cierre), y que el lenguaje oral fuera bien empleado considerando las reglas del idioma, el hacer el cambio directamente, sin explicar las razones e invitar al alumno a hacer él mismo los ajustes, se entendió más como un ‘corte’ o una censura que como parte de la formación.

También en Cataluña, en las intervenciones con estudiantes de ESO, se percibió que algunos compañeros se burlaban de lo que compartían otros alumnos en el *círculo de la historia*<sup>7</sup>, pese a haberlos preparado para no hacerlo, lo que causó que a veces los autores modificaran el argumento o la forma del relato, o prefirieran terminarlo pero no compartirlo. Y una situación más probó la edición cuando dos alumnos redujeron su exposición personal: uno no quiso utilizar su voz y prefirió usar textos en pantalla (subtítulos) para contar su historia, por temor a que por su acento extranjero fuera desaprobado y ello le ocasionara rechazo en su nueva comunidad; otro, de religión musulmana, hizo su trabajo con dibujos porque sus padres no le permitieron hacerlo con fotografías en las que saliera su imagen.

En las mediaciones entre los jóvenes y adultos, en cambio, lo que sucedió es que se dificultó hablar de asuntos personales con compañeros de curso que no eran ‘amigos’ o que no se percibían cercanos. En esos casos hubo una autoedición, para proteger la privacidad, siendo más difícil para ellos que para los niños y adolescentes, encontrar algo propio que fuera significativo y que se pudiera compartir con desconocidos.

En el taller en Bojayá, Colombia, la edición social la ejerció el miedo, el cansancio y la decepción. Miedo de algunos participantes a los actores armados aun presentes en los territorios, por lo que cuidaban y medían sus palabras para no ser distorsionadas o sacadas de contexto. Cansancio, al ser sujetos de infinidad de producciones periodísticas que han pretendido contar la historia de la masacre vivida

---

<sup>7</sup> Actividad realizada para recordar y conceptualizar el relato, basada en el diálogo.

allí en el año 2002 y, del mismo modo, de cientos de intervenciones sociales poco articuladas, sin mayor incidencia a largo plazo. Decepción, de que en los relatos hechos por profesionales, solo interesen ellos por ser ‘víctimas del conflicto’; que se les trate como seres sin pasado ni futuro después de la matanza; que pese a ser entrevistados y grabados por los periodistas o documentalistas, luego no salga ni su imagen ni su voz en los medios de comunicación; y que solo los testimonios ‘oficiales’ o de quienes califican como ‘líderes comunitarios’ sean los tenidos en cuenta:

*“Vienen los enchalecados<sup>8</sup>, entrevistan al alcalde y a algunos de sus amigos, y luego van y cuentan que ‘el pueblo dice’, el ‘pueblo piensa’, ‘el pueblo quiere’, como si uno fuéramos todos.”* (Adulto mayor)

Por eso mismo, en ese taller (y en los hechos en Antioquia con agricultores), se realizaron actividades antes de comenzar a contar y producir los RDP, para generar confianza con los participantes y para que sintieran que lo que se pretendía era que ellos contaran las historias que ellos definieran, no narrarlas por ellos (se les pidió recordar anécdotas alegres significativas en la vida comunitaria antes de los hechos violentos y después de ellos, en Bojayá). También, para que quienes manifestaban interés en hacer la producción (grabar, editar, etc.) se entrenaran con las cámaras o las grabadoras de voz.<sup>9</sup>

Aun así, dentro del mismo equipo que conducía el trabajo en Bojayá se presentaron desavenencias, pues al ser un proyecto liderado por un medio periodístico era difícil entender que había que delegar la función de narrador; aceptar que los relatos eran de producción amateur (lo que lleva a que no se cumplan todas las reglas del lenguaje audiovisual y multimedial; algo ‘imperdonable’ para un profesional de la comunicación); que lo que para los habitantes era significativo, posiblemente no tenía interés periodístico, y no caer en la tentación de que las historias se centraran, una vez más, en la vida comunitaria durante o a partir de la masacre. Eso demuestra que los hábitos de consumo, así como las costumbres-culturas profesionales y organizacionales, también impactan en los receptores, así como en los intermediarios entre los emisores y las audiencias (llámense docentes, gestores, trabajadores o educadores sociales), al intervenir en la recepción, interpretación, calificación y valoración del relato ajeno, más

---

<sup>8</sup> Nombre despectivo que utilizan para referirse a los miembros de las ONG, de las entidades gubernamentales y a los periodistas que utilizan chalecos como una forma de identificación.

<sup>9</sup> El taller fue intensivo. Duró tres días. No obstante, se llegó un día antes, que se dedicó a conocer a los participantes y al entorno. Los otros dos días se hicieron varias actividades (círculos de la historia, recorridos pedagógicos, visitas a lugares representativos, etc.) que progresivamente iban mejorando el clima de confianza. Solo el último día se logró obtener relatos significativos, muchos de los cuales, lamentablemente, luego no aparecieron en los relatos producidos. Sin embargo, fueron registrados con finalidades investigativas.

cuando este es de producción ‘casera’ y con encaja en los estándares de calidad y estética que suelen tener las narraciones profesionales.

De todas formas, tanto en ese taller en el Chocó, como en los que se hicieron en Antioquia, los miembros del grupo se conocían y eran amigos de años atrás, inclusive había varios familiares, por lo que en esos casos, la ‘edición social’ fue más externa que interna. La influencia de los ‘líderes’ dentro del grupo marcó la participación de los demás, pero no de forma negativa. Si bien en un principio la mayoría dejaba que esas personas más mayores, respetadas y reconocidas fueran quienes tomaran primero la vocería para narrar la historia, poco a poco los ejercicios de diálogo en la fase de planificación del relato fueron llevando a descubrir nuevos liderazgos, nuevos hechos significativos para ser contados, que todas las voces fueran escuchadas y redefinir posturas frente al ejercicio creativo atendiendo a los propios intereses y talentos (de ahí que algunos fueran los autores-narradores y otros los encargados de la producción, logrando una colaboración intergeneracional).

Otro factor que Lambert recuerda es la teoría de la sobrecarga cognitiva o sobrecarga en el banco de memoria, propuesta por investigadores como Mayer y Moreno (2003)<sup>10</sup>. Desde el punto de vista de la teoría cognitiva, un problema para los autores puede ser el estar abrumados por historias que no pueden procesar, bien porque son complejas, bien porque reciben o son ‘bombardeados’ demasiados mensajes simultáneos inconexos entre sí, que llegan por múltiples medios y canales (ejemplo de ello son los avances de la comunicación y las tecnologías informáticas ubicuas), o bien porque no tienen una experiencia dramática o significativa que les dé una razón particular para retener en la memoria una historia particular. También por falta de entrenamiento cultural para procesar (y crear) las historias, de tal manera que cognitivamente sea fácil recordarlas, reconstruirlas y estructurarlas.

Lo anterior también se exteriorizó en los diversos talleres, tanto en España como en Colombia, en los cuales la fase más difícil fue la definición del qué se deseaba contar y el estructurar la narración de forma completa en un orden más o menos lógico para

---

<sup>10</sup> Las tecnologías informáticas tratan de simular y mejorar las funciones del cerebro humano, con respecto al tratamiento de la información que recibe a través de los diferentes sentidos; de superar sus capacidades biológicas para estructurar, codificar, interpretar, abstraer, discernir, clasificar, organizar, memorizar, recuperar, transformar, relacionar, transferir y utilizar la información de la mejor forma posible. Mayer y Moreno (2003), basados en diversos estudios científicos, exponen la Teoría de la Codificación Dual o *Dual Coding Theory*. Explican que el cerebro utiliza dos canales independientes para procesar datos e informaciones: uno se dedica exclusivamente a las representaciones pictóricas dinámicas o estáticas, y otro se encarga de las auditivas o verbales (textos orales o escritos); de ahí que describan con detalle situaciones en las que los canales ven limitada su capacidad de procesamiento en un rango de tiempo, especialmente cuando por ambos se reciben estímulos.



que quien la reciba, la pueda entender y encuentre en ella un sentido completo. De ahí que sea importante utilizar modelos narrativos, aunque teniendo presente que, como ya se dijo, por los mismos hábitos de consumo pasivo de medios, es posible que los autores-narradores traten de copiarlos o usarlos como inspiración, como sucedió en los talleres con estudiantes y maestros (en Colombia no se les presentaron RDP de referencia).

Ahora bien, Ohler (2005 y 2008) indica que los beneficios de los relatos personales con mediación de las TIC se circunscriben a la forma como se orienta el proceso, la cual depende, a su vez del grado de multialfabetizaciones que maestros o los gestores sociales posean (conocimientos y habilidades previos relacionados con el narrar historias, usar medios digitales, crearlos y emplear los recursos técnicos), de su capacidad para motivar y encauzar al grupo respetando su cultura y autonomía; y de un uso no instrumental que le den a las TIC, dado que, en su opinión, ni ellas por sí solas, ni las orientaciones recibidas en un solo taller, pueden llenar del todo los vacíos narrativos o de alfabetización digital que tenga un autor, ni resolver los desafíos que encara crear una narración multimedial.

En lo que dicen Ohler y otros autores (Robin, 2008; Dogan y Robin, 2008), entonces, se encuentra otro factor que se debe tener en cuenta: es una equivocación enfocar el proceso únicamente en el poder de los recursos técnicos que ofrecen las TIC, es decir, en el uso del ordenador, de efectos gráficos o de sonido, etc., y no en el poder de las historias, en el desarrollo de las capacidades y en el impacto del proceso para autores y perceptores.

*“Aunque la multimedia puede actuar como tecnología auxiliar, no puede sustituir la visión, el talento o la habilidad, ya sean cultivada o heredada”* Ohler (2003).

Por tanto, si el propósito no es directamente la formación en competencias digitales para el aprovechamiento de las TIC al hacer el RDP, hacer prevalecer el ‘evento técnico’ y descuidar resaltar el mensaje sobre el medio, puede ser contraproducente. De ahí que en las experiencias en Colombia la mediación técnica digital haya pasado a un segundo plano.

Y es que para Ohler (2003), cada una de las revoluciones conceptuales que sacuden la educación, aumentan el acervo de herramientas disponibles para la práctica pedagógica o sociopedagógica, y no al revés. De ahí que advierta que los RDP pueden no lograr sus objetivos si las herramientas informáticas se imponen a la reflexión, al punto de vista particular y a la voz propia, si se trivializa el proceso, si no se ataca la

brecha digital, y si los educadores o maestros no adquieren también competencias digitales y se instruyen en el arte de crear RDP.

De esa forma, se puede afirmar que un factor extrínseco, pues no siempre es posible planificarlo, es la preparación o capacitación de los docentes o gestores acompañantes, en lo que respecta no solo al conocimiento y la aplicación de la metodología de los RDP, sino también en aspectos narrativos y técnicos. Y aún más: en entender que este proceso, sobre todo, debe tener como finalidad la formación del ser, el *aprender a ser*, y que, por tanto, deben primar los sujetos, con sus sentimientos y emociones, sus temores, sus proyectos de vida.

Lo anterior añade otro factor recurrente: el hecho de que por más que se busque en una mediación socioeducativa o formativa que los relatos apelen a sucesos reales que generen emociones positivas, para evitar hacer daño, es inevitable que se generen recuerdos que producen ira, miedo, rechazo o tristeza, con los cambios conductuales que eso genera. Eso ha sido repetitivo en todos y cada uno de los talleres mencionados, y en otros no citados, orientados por la autora: siempre, los testimonios alegres de algunos, o los materiales gráficos o sonoros que utilizan para materializar historia, desencadenan evocaciones que producen nostalgia, llanto, fragilidad. Incluso, que algunos participantes persistan en contar algo que consideran una tragedia o una experiencia dramática de su vida.

Por tanto, el docente o el gestor social deben brindar un acompañamiento en todas las etapas del proceso, no sólo técnica, sino emocional:

*“Cuando hemos hecho la grabación de la voz, han intentado autorregularse, autocontrolar que no salieran las emociones. Y cuando salían, para disimularlas, empezaban a leer a mil por hora. (...) Algunos lloraron, o se hacían los fuertes cuando no lo eran. Por ello es importante estar ahí y ayudarles”* (profesora cotutora de las intervenciones con estudiantes de ESO)

Finalmente, es importante mencionar de forma rápida otros factores que se constituyen en retos a superar.

El primero es la mentalidad de los estudiantes, moldeada por el sistema educativo tradicional. Eso se palpa cuando, antes de comenzar el taller, preguntan cuáles serán los criterios de evaluación; cuando expresan que se les dificulta la actividad porque no están acostumbrados a hablar de ellos mismos con sus docentes o en tiempos de clase, aunque sí lo hacen con sus compañeros en el espacio de descanso; cuando condicionan el realizar determinada actividad si con ella se les mejoran las

calificaciones; cuando algunos no comprenden por qué el docente o quien orienta la actividad no comienzan las sesiones con una charla teórica.

El segundo, el tamaño de los grupos. De eso dependen los recursos humanos, técnicos y financieros que hay que planificar. Entre más grande el grupo, más difícil es orientar la mediación educativa. Los RDP son entendidos acá como proyectos prácticos de aprendizaje o de transformación social, de carácter situado y centrados en los aprendices o beneficiarios; exigen, entonces, acompañamiento permanente de parte de formadores y, preferiblemente, cuando los grupos son numerosos, de monitores que asuman las orientaciones o apoyen aspectos técnicos. Todos deben conocer la metodología didáctica, con sus posibilidades y limitaciones, y su cantidad debe ser la adecuada para tener la capacidad suficiente de atención, escucha o reacción ante los imprevistos.

El tercero es el tiempo que se planifique para la mediación o la intervención, porque las experiencias muestran que los ritmos de desarrollo de los proyectos son diferentes entre los alumnos o entre los miembros de una comunidad. Se observó, por ejemplo, que en mismo grupo había participantes o subgrupos que exigían o que necesitaban más tiempo para acabar sus producciones, por el grado de conocimientos o destrezas técnicas previas, por el grado de desarrollo de sus capacidades narrativas, por dificultades para encontrarse o para trabajar en equipo de forma colaborativa, entre otras razones. También, que a unos se les facilitaba definir y estructurar la historia, pero no materializarla, mientras que otros no sabían qué contar pero tenían destrezas con el manejo de los recursos técnicos. Así que lo que se sugiere, como solución, es la preparación de actividades adicionales para quienes se adelantan, de tal forma que, al ver cumplidos sus compromisos, no dispersen su atención, sino que, por el contrario, se sientan ‘pares’ de sus compañeros que pueden contribuir a que ellos lleguen con éxito a la meta.

El cuarto tiene que ver con las condiciones técnicas que se encuentren en las instituciones educativas o en los lugares previstos para realizar las mediaciones sociopedagógicas. Eso depende, definitivamente, de asuntos socioeconómicos y de la cultura organizacional. En algunos entornos de educación formal, por ejemplo, limitan el uso de las herramientas informáticas a las asignaturas que directamente tienen que ver con ‘tecnologías’, instrumentalizando su uso. En ellos mismos y en otros comunitarios, en ocasiones se imposibilita el instalar o el usar algunos de los programas necesarios para la producción digital. En otros más, se requiere cierta logística e inversión para conseguir algunas licencias de programas de pago. Además, a veces no hay equipos suficientes si los grupos son numerosos. También puede suceder que los ordenadores estén configurados para que se borren de forma automática los archivos de un usuario al

cerrar la sesión o apagar el ordenador (y que, con eso, se pierda el trabajo si no se hace el debido respaldo); que no siempre sea posible trabajar con los mismos equipos; que los programas no funcionen correctamente; que no se cuente con acceso a Internet o que, simplemente, no sea posible contar con los recursos ideales esperados. La recomendación, entonces, es planificar visitando y conociendo los contextos, concertando con las instituciones involucradas y, si eso no es posible, adaptarse a las circunstancias y, sobre todo, consultar las soluciones que proponen los mismos participantes.

El quinto, la cultura sobre la narración o exposición pública del ‘yo’ en el contexto sociotecnopedagógico en el que se produzca la experiencia, dado que hay sociedades, comunidades y colectivos más propensos y ‘abiertos’, o con mayor tradición, para compartir con conocidos y desconocidos aspectos personales (la imagen propia, la historia de vida, la voz, los sentimientos y emociones, los sueños y los anhelos, por ejemplo). También, mayor propensión en algunas personas y comunidades a permitir o a restringir la publicación de las narraciones en Internet; decisión que es importante respetar.



Fotografías 5: Repositorios de los relatos realizados en algunas de las experiencias descritas: el especial Sanar Narrando de Las2Orillas (<https://www.las2orillas.co/c/especiales/sanarnarrando/>) y comunidad virtual que recopila relatos producidos en talleres vinculados a la labor del GREAV (<http://storytelling.greav.net>)

Y otros más del contexto académico o social: factores económicos, políticos y de relacionamiento ciudadano que limitan proyectos de innovación; dificultades logísticas, administrativas y tecnológicas; afán por destacarse en las pruebas y estándares

educativos nacionales e internacionales, lo que dificulta el dar espacio a metodologías como las de los RDP, al creer que no aportan directamente a las competencias que se miden, y una educación centrada en los contenidos del currículo.

Así pues, es indispensable prever esas situaciones; analizar con detenimiento las características del contexto y de los participantes; definir si sí es conveniente y necesario para cumplir los objetivos de la mediación, que sean todos ellos los que hagan a cargo la producción y la posproducción del relato digital; familiarizar a los aprendices que vayan a tener esa responsabilidad con los programas informáticos y enseñarles buenas prácticas tanto para la gestión y el manejo de los archivos, como de respaldo (*back-up*) de los avances, los materiales multimediales y los guiones, pues de no ser organizados, se puede perder lo hecho (lo cual sucedió en un par de ocasiones en las intervenciones en Cataluña, desmotivando a los autores) o se pueden dejar con acceso público informaciones íntimas o privadas; dar indicaciones y llegar acuerdos éticos que minimicen la edición social negativa; y orientar sobre cómo respetar la propiedad intelectual de terceros y por qué es importante hacerlo, para procurar que el relato multimedial sea lo más original posible.

Y sobre todo, es esencial no olvidar que un RDP también puede ser coproducido con otras personas, posibilitando proyectos de aprendizaje y desarrollo humano intergeneracionales o colaborativos. Asimismo, que ante todo el solo hecho de dar la oportunidad de compartir la experiencia, la historia, la voz personal en ámbitos donde ello no es frecuente, y sobre todo, que eso sirva para que quien narra y quien recibe el relato aprendan algo significativo para la vida durante el proceso creativo-narrativo, es ya el logro más importante.

#### **4. CONCLUSIONES**

Entre las limitaciones que se ha mencionado, que afectan negativamente los resultados tangibles e intangibles que se pueden obtener al emplear RDP en procesos en educación social o formal, se mencionaron: los bajos niveles de multialfabetización digital o de preparación para orientar la conceptualización o realización que pueden tener los maestros o los gestores o educadores sociales; las pocas prácticas narrativas previas tanto de ellos como de los estudiantes o los miembros de las comunidades; los hábitos de consumo pasivo de narraciones; la costumbre de delegar en otros la narración sobre uno mismo; el centrarse en el uso técnico de las TIC ; el descuidar las historias o el proceso que implica la creación; el escaso o limitado acceso a los recursos tecnológicos en determinados escenarios.

Además, situaciones culturales y personales que pueden interferir en el desarrollo de la capacidad natural narrativa de las personas, como lo pueden ser: la sobrecarga cognitiva, ocasionada por la exagerada multiplicidad de estímulos que el cerebro procesar simultáneamente; la continua edición social y el control moral que ejercen otras personas o un colectivo sobre lo que hace, piensa o dice alguien públicamente; o la cultura sociotecnopedagógica en la que se inscribe la experiencia de uso de los RDP.

Se añaden, además, emociones y reacciones comportamentales negativas que surgen al recordar, crear o escuchar relatos sobre hechos reales, al ver materiales fotográficos o audiovisuales ajenos o al sentirse censurado por el grupo. También, la cohesión de los participantes, el conocimiento previo, la confianza preexistente, el buen relacionamiento entre ellos, la convivencia escolar o comunitaria, la capacidad y autoestima de cada estudiante de afrontar la presión externa, y las condiciones de inclusión y seguridad, son claves para lograr los resultados esperados.

Finalmente, se enumeran algunos factores propios de las instituciones y comunidades, como puede ser su cultura organizacional o comunitaria. En el caso de las entidades educativas, también, la necesidad de destacarse en pruebas nacionales e internacionales y el cumplir con los lineamientos curriculares establecidos, dificultando el empleo de metodologías pedagógicas y didácticas diferentes a las tradicionales.

De ahí que, al emprender un proyecto con RDP en educación social o formal sea necesario analizar muy bien el perfil de los participantes-autores, para comprender su grado de consumo o *prosumición* y, al mismo tiempo, caracterizar el contexto de la mediación e identificar a los posibles editores sociales. Igualmente, diseñar actividades que permitan ayudarles a confiar en sus propias potencialidades como emisores, creadores y divulgadores de sus historias; historias personales que son importantes como un camino para encontrarse consigo mismo, con los demás y con su comunidad, puesto que como advertía Schmucler (1997, citado por Ceballos Sepúlveda, Forero Sandoval, Álvarez Orozco y Rojas Ramírez, 2020):

*“la comunicación no significa simplemente ‘transmitir algo al otro’, sino vivir con el otro. (...) No es mi pensamiento que se distribuye, sino que es la consciencia de una presencia, es una manera de existir en el mundo.”*

## AGRADECIMIENTOS

La autora expresa sus agradecimientos a todas y cada una de las instituciones que han hecho posible su aprendizaje permanente haciendo uso de los relatos digitales

personales con finalidades de educación formal o social; a la personas que han participado en los talleres y a todas las personas y los compañeros que la han apoyado y coorientado. Especialmente, al GREAV y a la Corporación Futuro para la Niñez.

## REFERENCIAS

- Barthes, Roland (1977) *Image, Music, Text*. NY: Hill and Wang.
- Castells, M. (2013) *Internet y la Sociedad red*. Lliçó inaugural del programa de doctorat sobre la societat de la informació i el coneixement. Barcelona: UOC, IN3.  
Disponible en: <https://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/print.html>
- Ceballos Sepúlveda, J.C., Forero Sandoval, J.D., Álvarez Orozco, A., Rojas Ramírez, L.M. (2020, en prensa). *Medios escolares, posibilidades y retos para empoderar sujetos políticos y productores de sentido en la escuela*. Medellín, Editorial UPB.
- Delors, J. & Al Mufti, I (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco. Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana.
- Dogan, B. & Robin, B. (2008). Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop. En: K. McFerrin et al. (Eds.) *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008* (pp. 902-907). Chesapeake, VA: AACE.
- Hartley, J. & McWilliam, K. (2008). Computational power meets human contact. En: J. Hartley & K. McWilliam (Eds.). *Story circle. Digital Storytelling Around the World* (pp. 3-15). Oxford: Blackwell.
- Jenkins, H. (2004). The cultural logic of media convergence. *International Journal of cultural studies*, 7(1), 33-43. Disponible en: <https://goo.gl/BL621J>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture, La Cultura de la Convergencia de los Medios de Comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lambert, J. (2006). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community* (2a. ed.). Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lipovetsky, G. (2010). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Anagrama.
- Londoño Monroy, G. & Kaechele Obreque, M. (2018). Alcune considerazioni metodologiche sull'uso socio-pedagogico del digital storytelling. En G. Annacontini y J.L. Rodríguez-Illera (Coordinadores). *La Mossa Del Gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa* (pp. 81-108). Collección Bíos. Collana di epistemi pedagogiche, 2. Mi'lan, Italia: Mimesis.
- Londoño Monroy, G. & Rodríguez Illera, J.L. (2013). Relatos Digitales Personales en procesos de Educación Formal. En: C. Gregori-Signes & M. Alcantud-Díaz, M. *Experiencias con el Relato Digital* [Libro electrónico]. Valencia: JPM Ediciones.

- Londoño Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales (Learning in the Classroom: Telling and Creating Digital Storytelling). *Digital Education Review*, 22, 19-36. <http://revistes.ub.edu/index.php/der/issue/view/1015>
- Londoño Monroy, G. (2013). Relatos Digitales en Educación (Tesis doctoral). Barcelona: Facultad de Pedagogía, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, programa de doctorado 'Multimedia Educativo'.
- Mayer, R.E. & Moreno, r. (2003). Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52
- Ohler, J. (2003). *Arte: la cuarta competencia básica en esta era digital*. En: Eduteka, Tecnologías de información y comunicaciones para la Educación Básica y Media [Sitio Web]. En línea: [www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0016](http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0016) y en <http://coordinaarte.blogspot.com>
- Ohler, J. (2005). *El mundo de las narraciones digitales*. En: Eduteka, Tecnologías de información y comunicaciones para la Educación Básica y Media [Sitio Web]. En línea: [www.eduteka.org/NarracionesDigitales.php](http://www.eduteka.org/NarracionesDigitales.php)
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, cop.
- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228
- Rodríguez Illera, J.L. & Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18. En línea: <http://eft.educom.pt>



## 8. La creación de relatos digitales personales como actividades de aprendizaje en Educación Superior

Marc Fuertes- Alpiste  
marcfuertes@ub.edu

Universitat de Barcelona

### RESUMEN

Los relatos digitales de tipo personal (RDP) son pequeños proyectos audiovisuales con un claro potencial educativo. En este capítulo, presentamos su integración como actividades formativas en tres asignaturas de primer curso de grado en la Universitat de Barcelona. En primer lugar, se explica el contexto de las actividades de creación de RDP y su motivación para después describir su integración en cada una de las tres asignaturas. En segundo lugar, se explica la metodología seguida para el desarrollo de la actividad, que se divide en 6 fases. En tercer lugar, se identifica el potencial educativo de la actividad, esto es, el desarrollo de competencias digitales y narrativas, en que se trata de un proyecto significativo, situado, y que puede fomentar empoderamiento y procesos de reflexión y de autoconocimiento. Finalmente, reflexionamos sobre el reto que supone la evaluación de los RDP creados y proponemos cuatro criterios para contribuir a que ésta sea lo más adecuada y objetiva posible.

**PALABRAS CLAVE:** relatos digitales personales; evaluación; educación superior

## 1. INTRODUCCIÓN

Aunque tengan una apariencia de simplicidad porque sean videos de menos de 4 minutos y de creación *amateur*, los relatos digitales personales (RDP a partir de ahora) son actividades complejas y con un gran potencial educativo. Son complejas porque toman la forma de proyectos que implican varias horas de dedicación, tanto presenciales en el aula como de trabajo individual fuera de ella, con horas de reflexión y creatividad para encontrar las ideas y el relato, de revisión de textos y de medios audiovisuales, de ensayo y error en la confección del guion literario y del montaje audiovisual, y de un esfuerzo de análisis y de síntesis de los elementos de las historias. Y tienen un gran potencial educativo porque implica el desempeño de competencia digital, audiovisual y de medios, así como procesos de autoconocimiento y de identidad narrativa.

Debido a este atractivo y potencial, desde el Grupo de Investigación y Enseñanza Aprendizaje Virtual (GREAV UB) hemos integrado la creación de RDP en actividades de evaluación continua en formación de grado. En este capítulo, pondremos en contexto estas actividades, describiendo la metodología seguida e identificando el interés educativo que tienen y que justifica el sentido de su integración en asignaturas específicas. Finalmente, se expone un apartado dedicado al reto de la evaluación de los mismos y se proponen algunos criterios para su valoración.

## 2. CONTEXTO EDUCATIVO DE LAS ACTIVIDADES DE RELATOS DIGITALES PERSONALES

La investigación sobre RDP en el marco del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV UB), se remonta al año 2008 con la realización de un proyecto de relatos con profesores y estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. De este proyecto, se desarrolló una metodología adecuada para la realización de talleres de creación de RDP (Rodríguez Illera & Londoño, 2009). Esta metodología terminó por adoptarse en las actividades de creación de relatos digitales en un par de asignaturas de grado relacionados con la educación y fue presentada y aplicada en dos talleres. El primero, se desarrolló en enero de 2010 en el marco de un programa Erasmus Intensivo conjuntamente con la *Università di Foggia* (Italia), la *Université de Paris XIII* (Francia) y la *Universitat de Barcelona* (Rodríguez Illera, Fuertes & Londoño, 2011). El segundo, se desarrolló en la *International Conference on Digital Storytelling* celebrado en la *Universitat de València* (España) en marzo de 2012.

Las actividades de creación de RDP en asignaturas de grado empezaron el curso 2009-2010 en el grado de Educación Social de la *Universitat de Barcelona* y se han

venido haciendo ininterrumpidamente desde entonces. A partir del curso 2014-2015 se aplicaron también en una asignatura del grado de Pedagogía de la misma universidad. El motivo de su integración es su potencial educativo y para divulgar iniciativas formativas con relatos digitales, sobre todo del ámbito socioeducativo, a nivel nacional e internacional.

## **2.1. La metodología de creación de los Relatos Digitales**

La metodología de creación de RDP que se utiliza consta de seis fases bien delimitadas para su creación (Rodríguez Illera & Londoño, 2009). En primer lugar, se da la fase de acercamiento al proceso donde se definen los RDP, se muestran algunos ejemplos para extraer sus características principales definitorias, se les explica su potencial, se muestran posibles temas de los RDP y se les invita a pensar en cuál podría ser el tema de su propio RDP. Solamente se enseñan un par de ejemplos de RDP para evitar que se produzca un efecto de copia del modelo. Para la siguiente sesión, se pide a los estudiantes que traigan algún objeto o fotografía que pueda formar parte de su RDP. Esta primera fase tiene una duración de 2 horas.

En segundo lugar, se da la fase de conceptualización y planificación del RDP. Aquí tienen que crear el guion literario que será la historia narrada en la voz en off. Es un momento delicado porque implica seleccionar una historia personal y desarrollarla. Además, se debe tener en cuenta que esta historia se tendrá que mostrar en el último día del taller frente a todos los compañeros/as, y no solamente para el docente. Esto es, tomar una decisión costosa, máxime si por su juventud les cuesta encontrar algo de su pasado para narrarlo, y que consideren que pueda tener algún tipo de interés.

Para facilitar este proceso, se realiza el círculo de historias (Lambert, 2009) donde en círculo se comparten aquellas ideas, mediante los objetos y fotografías que se pidieron en la sesión anterior. Entre todos los asistentes y mediante la dinamización del docente, se hacen preguntas para conseguir más detalles de las historias y así hacerlas más comprensibles y estructuradas. Normalmente, al ser un grupo de estudiantes de entre 30 y 35, se divide el grupo en 2 para tener círculos de menos de 20 estudiantes. Cuando ya tienen las historias decididas, ya pueden iniciar el proceso de escritura del guion literario el cual también tienen que leer en estas sesiones y así ser revisados por compañeros/as de clase y aprobado por el docente. Normalmente, se dedican 3 sesiones de clase de dos horas para esta fase, teniendo en cuenta el desdoblamiento del grupo.

La tercera fase, la de producción de medios, implica hacer la creación y/o selección de medios audiovisuales que conformarán el relato digital. En el caso que

hayan hecho un *storyboard*, este les facilita saber qué medios tienen y cuáles les faltan, aunque no se pide como requisito. Con los programas de edición actuales y al tratarse de vídeos cortos, la gran mayoría se decide por realizar el *storyboard* en el mismo programa de edición de vídeo ya que ordena los medios digitales (imágenes, ilustraciones, pistas de música, clips de vídeo, entre otros). Esta fase a veces implica digitalizar medios analógicos (escanear fotos en papel), o crear sus propios medios, ya sean ilustraciones, clips de vídeo, piezas musicales y la propia voz en off de su relato. Se les muestra bases de datos de medios libres como *Commons CC* o *Jamendo* así como a hacer una búsqueda en los propios buscadores como Google aplicando los filtros pertinentes para obtener solamente listados los medios libres de derechos o con atribución CC. Para su comodidad, esta fase la realizan en su tiempo libre fuera del aula.

La cuarta fase se dedica a la postproducción del relato, es decir, al montaje audiovisual con los medios producidos en la fase anterior de producción. También la realizan fuera del aula porque emplean diversos dispositivos personales como ordenadores portátiles, tabletas y hasta teléfonos móviles inteligentes. Montarlos en una aula de ordenadores de la universidad no tiene mucho sentido por una limitación fundamental. Cada día hay un borrado automático de los contenidos almacenados en los equipos cosa que no permite guardarlos para otra sesión. Para evitarlo, cada estudiante podría traer el relato en un dispositivo de almacenamiento externo y llevárselo otra vez al terminar cada sesión, pero parece un proceso complicado. Además, los ordenadores no tienen todos los programas de edición de medios y no pretendemos limitar el uso de programas que los propios estudiantes puedan tener y dominar.

En esta cuarta fase, se facilita a los estudiantes un documento con recomendaciones sobre qué programas utilizar en función del sistema operativo que tengan en su equipo. Por ejemplo, se recomienda el programa de edición de vídeo *iMovie* para Mac o iOS, *Open Shot* de software libre para Windows o Linux y *Adobe Spark* o *Adobe Vídeo* para Android o iOS. Se recomienda el programa de edición de audio de software libre *Audacity* para editar las pistas de audio. El documento también da consejos de edición. Se dedica una sesión de clase para resolver dudas y para monitorizar el montaje para los estudiantes que lo necesiten. Si bien al principio de realizar los talleres se dedicaban más sesiones a ello, e incluso los relatos se montaban en ordenadores de escritorio de la universidad, con los avances en los soportes y herramientas (como la generalización de los teléfonos móviles) los estudiantes prefieren montar los vídeos fuera del aula de ordenadores y con sus propios dispositivos, sobre todo, porque muchos de ellos ya han montado vídeos, aunque sean cortos, y los han editado mediante aplicaciones de teléfono móvil. Dado que la gran mayoría de estudiantes (o su totalidad) disponen de dispositivos digitales propios, pensamos que el

sistema *BYOD* -*Bring your own device* o “trae tu propio dispositivo”- es el más adecuado y cómodo para ellos para esta fase de post-producción.

La quinta fase es la de difusión. En este momento se dedican un par de sesiones de clase a proyectar los relatos digitales creados. Algunos de ellos se cuelgan en Internet y otros solamente están disponibles de forma local, en función de la voluntad de cada estudiante. El visionado es un momento importante porque finalmente se socializan los RDP frente a una audiencia. Todos visualizan los proyectos terminados y los disfrutan. Algunos de los relatos creados son colgados en el portal de relatos del GREAV UB (<http://storytelling.greav.net>), previa autorización firmada por su autor/a.

La sexta y última fase es la de reflexión, y ocurre el mismo día de la proyección. Implica reflexionar tanto sobre el proceso seguido en la construcción de los RDP para identificar momentos difíciles y como para valorar cómo se han superado y con qué ayudas. También se reflexiona sobre el tipo de relatos que han surgido, de su tipo de composición (cuáles son los medios empleados más comunes) y de temáticas. Finalmente, se valora su potencial como actividad en la asignatura. En un par de estudios (Fuertes-Alpiste, 2017; Fuertes Alpiste & Londoño Monroy, 2013) observamos que sirven para que los estudiantes se conozcan más entre ellos.

En total, se dedican entre 7 u 8 sesiones de dos horas para la realización del proyecto, aunque además destinan más horas en casa, sobre todo, para la producción de medios y la postproducción.

## **2.2. Asignaturas de grado donde se realizan actividades de creación de relatos digitales personales**

Las actividades de creación se han integrado en 3 asignaturas como proyectos individuales. En primer lugar, la asignatura de “Usos, posibilidades y Límites de las TIC” de primer curso del grado de Educación Social (*Universitat de Barcelona*). Es una asignatura que pretende formar a los estudiantes en cómo integrar las TIC en proyectos socioeducativos y de participación comunitaria y para el desarrollo de competencias digitales para la alfabetización digital y la inclusión.. Se explican diversas experiencias con relatos digitales en diferentes contextos socioeducativos (Fuertes-Alpiste & Galván-Fernández, 2018) como por ejemplo, el uso de los relatos digitales en el contexto penitenciario del *Proyecto Alfadigital* (Zino Torraza & Martín Hernández, 2012) donde personas internas realizan relatos digitales para la alfabetización digital y el autoconocimiento, o el Proyecto *Silver Stories* que desarrolló relatos digitales con gente mayor para el fomento de la participación comunitaria y para recuperar memorias

personales y compartidas (Jenkins, 2017). Después, los estudiantes tienen que crear su propio RDP para conocer sus posibilidades y, en caso que en un futuro quieran realizar un taller con algún colectivo, que sepan planificarlo, conozcan la metodología y sepan evaluar la intervención.

En segundo lugar, se hizo una actividad de RDP en la asignatura de “Identidad y Desarrollo Profesional”, también de primer curso del grado de Educación Social. Se trata de una asignatura de tipo profesionalizador, para conocer los espacios laborales del educador/a social, así como las funciones y competencias de esta figura. Es una asignatura que quiere promover la identidad profesional y el autoconocimiento. Por ello, se optó para integrar una actividad de creación de relatos digitales personales en relación al yo profesional en la educación social.

En tercer y último lugar, se desarrolla una actividad de creación de RDP en la asignatura “Profesionalización y Salidas Laborales I” de primer curso del grado de Pedagogía. Como la anterior, es una asignatura profesionalizadora y comparte los mismos objetivos. Se consideró que una actividad con relatos digitales permitiría potenciar el autoconocimiento y fomentar la identidad personal, sirviendo a su vez de vehículo para la reflexión pedagógica. Los RDP que se piden deben girar en torno del tema genérico “La pedagogía y yo” aunque después pueden contar la historia que quieran con el título que quieran, pero respetando este enfoque temático.

### **2.3. Interés educativo de los RDP para las asignaturas**

Destacamos cuatro elementos clave que aportan las actividades de creación de RDP para las asignaturas. En primer lugar, son proyectos que ponen en práctica competencias digitales y, por ende, favorecen procesos de alfabetización digital. Por ejemplo, se trabaja con el ordenador u otros dispositivos portátiles. Se utiliza Internet para buscar, almacenar y evaluar información y medios, pero también se emplean programas y aplicaciones de edición de medios (audio, vídeo, imagen) y procesadores de texto. En general, se favorece la capacitación digital y se contribuye a disminuir la brecha digital.

También implica procesos de alfabetización en medios. Crear un relato digital personal, aunque sea de forma *amateur*, no deja de ser un pequeño proyecto audiovisual. Por un lado, se aprenden elementos de la narrativa digital como, por ejemplo, hacer un *storyboard* o integrar elementos multimedia de forma expresiva. Por el otro, puede favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas, aprendiendo a

hacerse preguntas, a expresar opiniones propias, a construir narrativas y a escribir para una audiencia.

En segundo lugar, destacamos que se trata de una actividad con potencial motivador por los siguientes motivos. Es una actividad centrada en el estudiante, que implica la construcción de un artefacto personal y a su vez, en sus momento inicial, necesita de un diálogo entre iguales para seleccionar y pulir las historias. Es una actividad expresiva, significativa (tiene un significado personal para su autor/a), y situada (Lave & Wenger, 1991) porque está centrada en un contexto muy definido de educación superior y necesita de una interacción entre los compañeros/as de clase.

En tercer lugar, destacamos que son una actividad expresiva y de empoderamiento porque da voz a los participantes. Los relatos creados sirven como testimonios de experiencias y reflexiones que permiten procesos de identificación con los mismos y pueden facilitar una comprensión mutua. En entornos socioeducativos, pueden utilizarse como medios para la recuperación de la memoria comunitaria y para la creación de contra-historias de aquellos relatos dominantes. Permiten la difusión de mensajes para el cambio o la denuncia social a partir de medios audiovisuales y digitales. Son herramientas para la participación democrática y para la integración y la inclusión social (Lambert, 2009; Lambert, 2015). Por ello, incluso pueden ser utilizados para aportar conocimiento de primera mano a las administraciones competentes a la hora de hacer políticas sociales (Gubrium, Krause & Jernigan, 2014).

En cuarto y último lugar, destacamos que son una actividad que puede favorecer la reflexión y los procesos de autoconocimiento. La reflexión se puede entender como un pensamiento deliberado sobre la propia experiencia y que reconstruye eventos pasados (Norman, 1983). Este pensamiento se refuerza cuando se establece un diálogo con el espectador/audiencia real (e ideal) (Jenkins & Lonsdale, 2007; McDrury & Alterio, 2003) y en este sentido, es bueno que la actividad de creación de un RDP esté “situada” en una comunidad de práctica o aprendizaje, en nuestro caso, de una asignatura.

Según McAdams, Josselson & Lieblich (2006), los procesos de autoconocimiento están ligados al concepto de identidad narrativa. Son aquellas historias que construyen las personas para explicarse a ellas mismas y definir quienes son para ellas y para los demás. Según estos autores, las historias organizan y hacen más o menos coherente una vida. Los RDP se utilizan de este modo como historias autobiográficas (Bruner, 2004) relacionadas con el proceso de construcción del Yo (*selfing*) (Herreros, 2012). Sirven también como objeto de análisis de esta identidad, gracias a la propiedad de *outsideness* (Bakhtin, 1999), esto es, que los RDP se

constituyen en un objeto separado y externo (relativo lo que está fuera o *outside*) al sujeto que lo crea, objeto se puede analizar y comentar.

### 3. EL RETO DE LA EVALUACIÓN DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES

La evaluación de las actividades de creación de RDP se nos plantea como un reto. Si bien son proyectos motivadores, promueven procesos de autoconocimiento y reflexión y promueven un aprendizaje significativo y situado, se tienen que evaluar finalmente forma de una nota cuantitativa, precisamente porque están situados en un contexto de educación formal. Pero ¿cómo hacerlo sin que sea percibido de forma injusta por los estudiantes?

Teniendo en cuenta que se trata de estudiantes de grados relacionados con la educación, hablamos de producciones *amateur* (Rodríguez Illera & Londoño, 2009). No tienen experiencia previa en guionaje ni en creación de relatos, aunque cada vez puedan estar más familiarizados con la creación de vídeos debido a que las aplicaciones de edición de medios para móviles, son más fáciles de utilizar. El uso de redes y medios sociales extendido entre los jóvenes acentúa esta familiarización con estos procesos. Si bien la calidad resultante cada vez es mejor a nivel de resolución audiovisual y en algunos aspectos técnicos (transiciones, créditos, efectos, etcétera), no dejan de ser producciones con limitaciones expresivas y técnicas, precisamente por la falta de conocimientos profesionales de la edición audiovisual y de la narración, también aplicable al docente.

Los RDP resultantes hablan de experiencias propias de los estudiantes, con un fuerte significado y muchas veces con un marcado componente emocional. Puede ser que la evaluación sea vista como una cuantificación artificiosa de estas experiencias tan personales. Además, requieren un esfuerzo de varias sesiones de clase y dedicación de horas en casa, implicando a veces a terceras personas, ya sea para opinar sobre los relatos como para obtener medios (como fotografías o vídeos). Entonces, ¿Cómo evaluar estos RDP sin “herir sensibilidades”? Por ello, decimos que evaluarlos es un reto y pensamos que no se debe poner el énfasis en la evaluación de los aspectos técnicos sino en la coherencia del guion y en la producción del relato en general.

Se puede hacer el proceso de evaluación más transparente mediante el uso de una rúbrica a disposición de los estudiantes desde el primer momento de la actividad. Esta rúbrica de evaluación debe mostrar las dimensiones evaluadas y sus posibles ejecuciones, desde las excelentes hasta las insuficientes.



Otra forma de paliar los efectos de rechazo de la evaluación es implicar a los mismos estudiantes en el proceso de evaluación de los relatos donde, mediante el uso de la rúbrica, califiquen a los relatos de los compañeros/as. Es mejor utilizar los criterios compartidos de una rúbrica a utilizar directamente herramientas de “*rating*” (calificación) mediante 5 estrellas o el recuento de número de *likes*. Aunque este último sería un proceso más rápido y aplicable directamente después de cada visionado de la fase quinta del proceso (el visionado), los criterios de evaluación permiten una calificación más homogénea y objetiva.

### 3.1. Criterios para la evaluación de los RDP

Para la evaluación de los RDP en estas asignaturas se tienen en cuenta cuatro criterios, de los cuales, los dos primeros deben tener más peso que los dos últimos:

*1.El grado de reflexión que aparece en el relato:* La reflexión puede ir del extremo basado en la mera descripción de hechos al extremo de la interpretación de los mismos. De ser una pura secuencia descriptiva de actos, a ser una secuencia que trama unos momentos con significado e interpretados. Que ofrezca una comprensión superficial de hechos o que haya creado nuevos significados para uno mismo.

*2.La estructura del relato:* Las historias se definen por una estructura clásica que consta de una introducción, un nudo y un desenlace. Estas tres partes deben estar bien identificadas y delimitadas en el guion, pero además deben ser equilibradas. Es decir, que no es deseable que la mitad del guion forme parte de la introducción. O que el desenlace ocurra en pocos segundos y termine la historia de repente. Encontrar el equilibrio en la estructura se trabaja en la segunda fase de la metodología.

*3.La composición de los medios:* Se valora que la selección de medios que se incluyen en los relatos sea adecuada para lo que se quiere comunicar. Se tiene en cuenta que los medios, auto-producidos o seleccionados de la red, sean variados para que acompañen bien el relato leído por la voz en off. Y que tengan un significado que se pueda relacionar y que expresen algo coherente con el guion. Es importante que no sean, ni muy pocos, ni muchos, si no que respeten bien el tempo del relato. Se valora la selección de una pista musical de fondo que denote un estado de ánimo adecuado a la emoción que se transmite en el relato.

*4.La calidad de los aspectos formales:* Es importante que, tanto el volumen de la voz, como el volumen de la pista de audio de fondo, estén bien ajustados. En caso de no estarlo se hace difícil la comprensión del relato. Por este motivo, se advierte a los estudiantes de la importancia de este aspecto desde el primer momento. Además, se

revisa que se hayan incluido una última página de créditos para identificar a su autor/a así como identificar las pistas de audio usadas o las bases de datos de medios utilizadas, demostrando que se han utilizado medios de los que se disponen los derechos de uso - forma parte de la competencia digital-. Se valora también la correcta dicción de la voz en off. Se les recomienda que se ensaye algunas veces antes de grabar la voz para familiarizarse con las palabras y el ritmo, que tiene que ser el adecuado (ni demasiado lento ni precipitado). Finalmente, se debe tener en cuenta la resolución de los medios. En el caso de utilizar imágenes, éstas deben tener una resolución lo suficientemente grande para evitar que aparezcan pixeladas. La voz en off tiene que escucharse bien, sin ruidos de fondo ni distorsiones (como reverberaciones de “eco”) y con un volumen constante. En ningún caso se piden resoluciones de vídeo de alta definición, pero sí que se puedan visualizar y escuchar correctamente.

#### **4. CONCLUSIONES**

A lo largo de la última década (y un poco más), hemos llevado a cabo diversas experiencias en asignaturas de grado consistentes en la creación de relatos digitales de tipo personal por parte de los y las estudiantes. Haciendo un balance de éstas, pensamos que pueden ser actividades con un potencial formativo adecuado para asignaturas relacionadas con proyectos socioeducativos, por su relación con la adquisición de competencias digitales, informacionales y narrativas. También porque permiten explicar otras experiencias nacionales e internacionales con RDP para el trabajo con diversos colectivos, ya sea para la alfabetización digital como para el empoderamiento.

A su vez, pensamos que también son actividades adecuadas en asignaturas relacionadas con la identidad y la profesionalización, por su potencial de identificación y de reflexión sobre experiencias propias relacionadas con los temas profesionales, así como para promover procesos de autoconocimiento ligados a la identidad narrativa y el yo.

La metodología utilizada con 6 fases diferenciadas que guían el proceso desde el principio hasta el final pensamos que se ajusta muy bien para los talleres de RDP y guía todo el proceso, que es complejo e implica varias sesiones de clase y de trabajo fuera de clase. Además, sirve para que puedan aplicarla en un futuro, en caso que quieran desarrollar actividades con RDP en otros contextos profesionales.

Finalmente, destacamos que la evaluación de los RDP es un reto porque al tratarse de creaciones sobre experiencias propias, una evaluación que prime los aspectos técnicos por encima de los narrativos puede ser interpretada de forma negativa. Para

justificar mejor la evaluación, consideramos importante evaluar todo el proceso y no solamente el resultado desde un punto de vista meramente técnico. Precisamente, evaluar el proceso implica ver cómo es el guion, su estructura, y su grado de reflexión. También se puede tener en cuenta la composición de los medios para valorar su expresividad, así como la calidad de los aspectos formales del relato.

Los cuatro criterios de evaluación que se proponen, pueden ser útiles para la evaluación de los RDP y pueden integrarse en forma de rúbrica, e incluso se puede implementar una evaluación entre iguales mediante el uso de la rúbrica. Es necesario encontrar formas que potencien una evaluación transparente, consistente, lo máximo de objetiva y justa posible y que no se vea como algo impuesto e injusto. Los relatos digitales de tipo personal son proyectos complejos y motivadores y la evaluación no debería deslucir todo el esfuerzo dedicado. Al contrario, tiene que valorarse.

## REFERENCIAS

- Bakhtin, M. M. (1999). *Speech Genres & Other Late Essays*. University of Texas Press, Austin.
- Bruner, J. (2004). *Making stories. Law, literature and life*. Cambridge (Massachussets): Harvard University Press.
- Fuertes-Alpiste, M. (2017). La creació de relats digitals personals com a activitat de reflexió pedagògica en el Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. In Londoño Monroy, G. & Rodríguez Illera, J.L. (comps.) (2017), *Relatos Digitales en Educación Formal y Social*. (pp. 173-194). Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160. Recuperado de: <http://www.greav.net/descargas/Actas2016.pdf>
- Fuertes-Alpiste, M. & Galván-Fernández, C. (2018). Il digital storytelling nella formazione degli operatori socio-educativi. En G. Annacontini e J.L. Rodríguez Illera (eds). *La Mossa del Gambero: teoria, metodi e contesti di pratica narrativa*. (pp. 215-232). Milano: Sintesis.
- Fuertes Alpiste, M. & Londoño Monroy, G. (2013). Diseño y creación de Relatos Digitales Personales como actividad de aprendizaje en la asignatura Usos, Posibilidades y Límites de las TIC, del Grado en Educación Social de la Universitat de Barcelona. En: C. Gregori-Signes & M. Alcantud-Díaz, M. *Experiencias con el Relato Digital*. [Libro electrónico]. Valencia: JPM Ediciones.
- Gubrium, A. C., Krause E. L. & Jernigan, K. (2014). Strategic Authenticity and Voice: New Ways of Seeing and Being Seen as Young Mothers Through Digital

- Storytelling. *Sexuality Research and Social Policy*, 11, 337–347 DOI 10.1007/s13178-014-0161-x
- Herreros, M. (2012) El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo. *Digital Education Review*, 22, 68-79. Recuperado de: <http://greav.ub.edu/der>
- Jenkins, T. (2017). Older people and Digital Storytelling – voicing, listening, learning. En Gloria Londoño Monroy y José Luis Rodríguez Illera (Comps.), *Relatos Digitales en Educación Formal y Social*, (pp. 40-58), Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160. Recuperado de: <http://www.greav.net/descargas/Actas2016.pdf>
- Jenkins, M. & Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. *Proceedings ascilite Singapore 2007*, 440-444.
- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community*. Berkeley, California, USA: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2015). Digital Storytelling at a crossroads. Historical context for an ever-emerging genre. In Gregori-Signes, C. & Brígido-Corachán, A. M. (eds.) *Appraising digital storytelling across educational contexts*. Valencia: Publicacions Universitat de Valencia (PUV).
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- McAdams, D. P., Josselson, R. & Lieblich, A. (eds.) (2006). *Identity And Story: Creating Self in Narrative*. Washington: American Psychological Association.
- McDrury, J. & Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in Higher Education. Using reflection & experience to improve learning*. London and Sterling, VA: Kogan Page.
- Norman, D. E. (1983). Some observations on mental models. In D. Gentner & Al. L Stevens (eds.). *Mental Models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rodríguez Illera, J. L., & Londoño M., G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18.
- Rodríguez Illera, J. L.; Fuertes, M., & Londoño Monroy, G. (2011). Histoires numériques avec des adultes. I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell (Eds.) *Université et Formation tout au long de la vie* (pp. 137-160). Paris: L'Harmattan.
- Zino Torrazza, J. y Martín Hernández, E. (2012). Las Narrativas Digitales como metodología para el desarrollo de competencias en el ámbito penitenciario. En: Joaquín Gairín (Ed.) *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Editorial Wolters Kluwer Educación. .

## 9. Self-reflection and storytelling. Pedagogical grounds on the connection between Digital storytelling and Self-assessment practices

Anna Paola Paiano  
annapaola.paiano@unisalento.it

Università del Salento

### **ABSTRACT**

The work intends to investigate how the narration of self (through the use of Digital Storytelling) can be helpful to activate a metacognitive process on the reflexivity for the educators. The paper is organized in 4 parts, the first described the theoretical framework of the narrative education and reflective and personal storytelling. The second part describes how we organized the workshop in Unisalento, the phases and the syllabus. The third part focuses on the two rubrics we use for the technical assessment and for the self-assessment.

**KEYWORDS:** Narrative education, Self assessment, personal storytelling, rubric, reflexivity

## 1. NARRATIVE TURN AND DIGITAL STORYTELLING IN EDUCATION

Today like yesterday we are used to “storify” ourselves producing stories so we live surrounded by a narrative network "made of a sea of stories" (Bruner, 2000, p.162). Unlike the past, nowadays we produce multimedia and cross-media stories with the same purpose from the past: a sense for our personal and group identity. The storytelling, even today in new forms, deives the senemaking of subjects and groups (Cassani and Fontana, 2000). The narrative remains one of the ways we think and with which we build our identity.

If storytelling means to construct meaning "then it becomes evident that the skill to construct and understand stories is essential for the construction of our life." Then we understand the importance of Bruner's invitation to institutions and training institutions (schools, educational agencies, universities) that should "feed the narrative ability, develop it, stop giving it for granted [...] Of course, if storytelling must become an tool of the mind capable of creating meaning, it requires we work hard: read it, to do it, to analyze it, to understand its trade, its usefulness, to discuss it "(Bruner, 2000, p.53), in short," to understand how to swim in the sea of stories "(p.162).

In recent years there has been a significant increase of storytelling practices with different purposes, including that the educational-training in institutional contexts. The motivations behind the dissemination of this method follows many logics, first of all the potential of the storytelling as a communication tool. Storytelling is an intrinsic act of humankind, a skill that is acquired very early and which uses different discursive forms (Mc Cabe, Peterson 1991).

In the specific case of the use of the narrative in education, based a strong need of activating a narrative thinking model through the contextualization (narrative anchors) and narrative structuring as well as mechanisms of re-mediation for understanding and transfer of meanings when people use them as a forms of support in multilinear texts they have a learning aim in formal educational contexts (Martín 2011).

What emerges, then, is the importance of a narrative teaching, that consists in the preparation of a set of stimuli, models, techniques that allow the students to achieve significant skills. In the mid-nineties, the narrative turnpoint coincided with the explosion of the internet and the advent of new communication technologies that created the conditions for a storytelling revival. Today narration and new narrative tools require a change in the teaching of narration still too anchored to textual forms of a linear and sequential nature that recall traditional read-write skills. As we all know, the media are not neutral but rather restructure the thinking, they influence it, they modify it. For several decades, in the United States, educational initiatives have been pursuing

the development of narrative and media skills aimed at the production of digital stories. In the early 1990s, the Center for Digital Storytelling, founded by Lambert and Atchley in California, promoted pioneering initiatives aimed at strengthening the social ties of a community. The fields of digital storytelling have expanded over the years. The current reference literature (Lambert 2013, Ohler 2013, Rodríguez Illera & Londoño 2010) considers the DST, realized through the combination of multiple media, stories to share specific objectives (cultural, educational, didactic), give meaning to actions (individual and collective), create a identity (institutional, individual or group) and finally maintain the memory (individual and collective). Hence the emergence of various kinds of DST. Thus, the narrative takes on different forms: from the form of thinking and narrating in an autobiographical dimension (autobiographical approaching), to a device through which to produce value in consumption (narrative promusing), in order to share knowledge and meanings (co-sensemaking). Stories help us build worlds in which we can recognize ourselves and find meaning by participating in the construction of meaning (sense co-makanship). Sharing meaning through storytelling contributes to the formation of a community of recognition. Digital storytellers realize their stories in fandom, communities and blogs, in virtual worlds or in social networks and in the massive and cult tribes of global entertainment (Giovagnoli, 2009).

The advent of digital sosciety changes the narrative perspective in Social sciences. The opportunities to meet the storytelling and media have grown exponentially as the development of technological capacity and the increase in chances for the creation, dissemination and distribution of digital format. The latest social and economic changes have produced important modifications on everybody's lifestyle, as the development of ICT and web 2.0 tools have dwelled on people attitude like an evolution of the storytelling model.

With the changing of digital media, even stories change. Today's stories tell us about our relationship with technology. Digital is deeply rooted in storytelling, and in some ways "re-media" (McLuhan, 1976). We have become attentive prosumer able to select and to build with precision choices our increasingly digital "stories" that also tell us about our media diet, our media consumption. Prosumer who are told through the production of increasingly digital stories. The new media call us to invent new ways of conceiving and using our stories, and at the same time, technological platforms are increasingly influencing each other, determining new scenarios and rules for anyone who wants to create and invest in stories (Giovagnoli, 2009).

In this frame we find the case study of DST used as a research methodology able to investigate reflexivity through a crossmedial and personal storytelling technique that uses co-designed tools for self-evaluationassessment costructing interpretative meanings

of reality (Petrucchio, De Rossi, 2013). Digital storytelling is not only as a multimedia product or better yet cross-media but is a process of production of media artifacts (photos, video, audio) shared and "participated" by a community of belonging. In the case of the study we will describe we use the DST as narrative documentation of the reflective practices by a community.

In the last two decades, digital narratives have proliferated (Lundby, 2008, Couldry, 2008, Hartley and McWilliams, 2009) to become popular, they have even penetrated educational institutions. Their educational use can be diverse (Robin, 2009): they can serve both to enhance the learning of teachers and students; can be used to instruct in different subjects: mathematics, medicine, science, languages, humanities; can be used to work personal stories from experience, to deepen in some academic subject, to improve the learning of a language, to perform a digital literacy, etc. Finally, following Ohler (2013), Robin (2009), , we affirmed that the educational use of the digital story promotes digital literacy, written literacy, oral literacy, critical thinking, creativity, imagination, the integration of different skills and abilities; It gives meaning to personal experiences and helps to create identity and, in addition, is a very motivating element for students. All this justifies on its own that reflection from the educational world on the digital story as a teaching-learning tool.

### **1.1. A proposal for a DST Lab**

According to Lambert, digital narratives are a genre of self-representation that allows us to create and tell personal stories through short stories in digital format - between 250 and 375 words- composed of textual, visual and sound narration (Lambert, 2009: 19-27 ; 44). This type of narrative is usually personal, autobiographical, where the narrator is the protagonist of the story (Lundby, 2008). Lambert (2009: 24-27) presents us with a typology of personal stories, although he tells us that the categories of stories he presents should not be understood as closed, and that they can even be mixed in many ways. We refer to the construction of personal identity through the stories we tell about ourselves and how we communicate them to others (Rodríguez Illera & Londoño, 2010, p.9). In general, many of these approaches use the technique developed by the Center for Digital Storytelling (CDS) of Berkeley, with which they have schematized the key elements of personal digital stories and the indications for its production.

Bull and Kajder (2004) explain it in detail, as well as other authors, although there are variations on the steps in which the whole process is divided. However, they agree that they have seven fundamental constituent elements:



1. The point of view of the author-narrator: personal and direct, employing always the first person of the singular when speaking, "I ...", since what is sought is to experience the power of self expression from the experience or personal experience and the author's understanding.
2. Dramatic question: to pose one or several questions to the recipients about what will happen, so that they try to solve them throughout the story; this allows interest and attention to be maintained.
3. Emotional content: involve elements or emotional effects, which make them cry, laugh or evoke some feeling.
4. Own voice: it is also important to provide the tone, the inflection and the timbre of one's own voice to convey meaning and intention of a very personal way.
5. The power of the soundtrack: music and sound effects highlight the story, adding complexity and depth to the narrative.
6. The economy in the details of the story: to present the most relevant in a short time, using various representation resources (photos, texts, voice) that complement each other. Not all of them should "tell" the same, but complement each other to enrich the story.
7. And the rhythm of the narrative: mix rhythms so that interest is maintained and the story becomes dynamic.

To achieve the objectives, we merged the Digital Storytelling Course proposals (Lambert, 2009) and other authors (Moreno (2002), Bull and Kajder (2004), Miller (2008), Robin (2009), Lasica (2006), Ohler (2013) Illera&Londono 2010), and we established the following stages for the realization of the process:

- Stage of approach to personal digital stories: it consists in familiarizing with the possible types of history and with the characteristic elements and, through this adaptation and the visualization of examples or models, to stimulate their memory and their creativity
- Stage of conceptualization and planning: it seeks that the author identify or define the theme, the central conflict of the narrative, exploit the dramatic and mediational structure, and then formally plan the history. In the conceptualization, activities are performed to awaken the memory, sensitivity and natural ability of the person as narrator. In the planning the storyteller begins to structure the story from a previous

investigation and the remembered details on the fact, the literary and audiovisual scripts are prepared (storyboard), suitable materials are identified to capture it, and individual or group exercises are done to allow to control and correct the processes before the production.

- Production stage: collect, select and create the graphic, audiovisual or symbolic elements that are needed for the assembly of the story (photos, drawings, videos, animations, music tracks, sound effects, locutions, etc.)
- Postproduction stage: know or recognize the tools for editing the final story (programs such as Adobe Photoshop, iMovie, Macromedia Fireworks, Microsoft Photo Story, Audacity for sound, among others) and do the assembly or final editing of the story in the computer, adding the effects and transitions.
- Stage of dissemination and final evaluation: share and assess the own history and that of others, and carry out self-assessment exercises that allow identifying the achievements made with the project. After the first stage, the students chose the event on which to tell their story and made a synopsis of it in which they defined the theme, its objectives, the audience they would address, the dramatic question (s) they would try to solve and the resources they would need to recreate it. They received the necessary tutoring to focus the stories as personal and prevent them from making other stories, before move on to production and postproduction.

## **2. THE CASE STUDY OF THE UNIVERSITY OF SALENTO**

The case study here represented starts from our field research focused on the reflective practice and, in a particular way, through this analysis we want to analyze the need in the educators training of the operative practice to focus better on the skills, acquired during the triennial degree and the 150 hs, that have to be on system with the self professional growing up.

So, in the Academic Year 2017/18 the research staff conducted a “twentyhours” workshops with 50 students in order to create a 3-5 minute digital stories on the personal representation of their personal, professional and educational choice of being a pedagogist. During the workshop the researchers asks to the educators and future pedagogists to write and represent themselves, using the following suggestion:

*The student wonders on his own history as an educator-pedagogue, reflecting on three fundamental aspects: cognitive, emotional and relational in a space-time arc that represents the 'who I am', 'who I am' and 'who I will be'. The digital storytelling must be represented by a video with a maximum duration of 3 minutes containing 9 transitions (authentic and personal photos/images). It should also contain the voice of the author and a representative background music. Everyone reflects on the moment in which he made the decision to continue his studies in a perspective that will see him as a protagonist of pedagogical actions.*

Here below we summarize the syllabus we use for manage the workshop:

	Content	Participant activities	Facilitator activities	Assessment of learning	Resources
Day 1 – 2 hs	Introduction of the Course	Listen Discuss	Explain purpose of programme – aims & overview	Observation Discussion Time	Programme outline
Day 1 – 1 hs	Introduce the Instrument: Sample digital stories	Watch & Listen to the stories  Discuss impact	Explain the 7 Lambert's elements & the phases process for the DST design through the analysis of the samples	Observation  Discussion	Laptop & projector, sample stories
Day 1 – 2 hs	Storyplanning	Write a 100 words stories - Time limit is 30 minutes.  Students use their artistic, language, and technical skills to create digital stories – the story they want to tell to the community-classroom  Each participant reads out their story to the group, by working collectively, learners are practicing their speaking and negotiating meaning	Instruct the activity: Write a story about your story of educator  Keep time & remind group as time limit approaches  Explain the importance of this stage – creative process  Lead the delivery of the stories & point out how the students start the process of reflection and introduce the items they will find in the rubric they will use for the self assessment  Thank participants for their contributions	Presentation of stories	Microsoft Office: Word
Day 2 – 2 hs	Pre-Production	Select and choose the different media & organize it in the storyboard	Drive & Point out the students in a critical use of technologies (ex: web watching activity)	Design the the stories	Use software for stopryboardi ng: ComicLife, Power Point

Day 2 – 2 hs	Production	<p>Speak and record the script using an accurate English, listen the recording and (if not satisfied of their performance) re-record the story again to perfect it</p> <p>They need to practice their narration and work on their oral production (fluency, intonation, pronunciation). As you need to decide what areas need special attention depending on your learning objectives.</p>	<p>Drive &amp; Point out the students in a critical use of technologies (ex: use of open source software)</p> <p>Justify their choices as an additional speaking/ critical thinking activity</p>	Design the the stories	<p>Use software for the sound-track: Audacity, iMovie</p> <p>Use Software for photo-retouch: Adobe Photoshop</p>
Day 2 – 2 hs	Post - Production	<p>Mix all the elements together following the storyboarding developed in the pre-production phase.</p> <p>This is another venue for learners to unleash their creativity as they mix images, and add cool transitions and fun music to their stories.</p>	<p>Drive &amp; Point out the students in a critical use of technologies (ex: which software is better to...)</p>	Design the the stories	Editing software: iMovie
Day 3 – 2 hs	Distribution & Discussion	<p>Assembly the story</p> <p>Share the story</p> <p>Summarise key learning</p>	<p>Recap key learning via Q&amp;A</p> <p>ideally using a computer projector for other students to watch and enjoy. If you decide to include assessment in this project, we would recommend doing so informally and avoiding commenting on form and structure during or immediately after presentations. In fact, all aspects of this activity are based on a communicative approach where focus is on process as opposed to product.</p> <p>Re check that everyone is happy about their story process &amp; Thank participants for their contributions.</p>	Q&A Evaluations	Laptop&Projector

## 2.1. Brief description of the course

The workshop aims to promote reflective practice around theories and methods for career orientation, self-assessment of students. In this sense, activities will be proposed aimed at learning and implementing DST actions for guidance purposes.

## **Educational goals**

- Basic knowledge of values and orientation theories.
- Knowledge related to theories and use of DST.
- Skills of critical reflexivity.
- It also intends to promote the following transversal skills in parallel:
  - To develop "autonomy" of research understood as the capacity to carry out analyzes using its own resources.
  - Promote "self-confidence" through participation in moments of open dialogue and protected from criticism.
  - Promote "resources research and organize" the work of study and research, identifying objectives and account of time available.
  - Cultivate "precision / attention to detail" in reference to the invitation to participate in teaching and accurately to achieve an effective final result.
  - Making it possible to "learn on an ongoing basis" as a capacity for learning, playing and improving skills and competences.
  - Promote the "ability to achieve objectives" by supporting with exemplary and the reference to personal life stories the significance of study and research, thus increasing the determination to achieve the objectives assigned and, if possible, overcome them.
  - Promote "information management" or invite students to effectively acquire, organize and reformulate data and responses.
  - Promote "initiative" by taking advantage of the possibility of autonomous pedagogical ideas to be organized into projects, also running risks to succeed.
  - To take care of the students' "communication skills", putting them in a position to pass and better (in a clear and concise way) of ideas and information to effectively confront each other.

## 2.2. Designing tools for the assessment and self assessment

### The rubric for the technical assessment

During the workshop we always help our students in their technical construction of DST. And, in order to allow them to better understand the different phase of the design syllabus, before the last sharing moment, the research group give them the following rubric to analyze their production.

So in the intermediate assessment, in order to gather useful information to be able to make an overall balance of the experience told, we use a rubric containing the items, chosen and co-designed during the formal and reflective moments in the classroom. The methodology is totally bottom-up and put the learner in the center of the process. The items are dialogued and shared with the storytellers.

So we designed a rubric, a measurement tool that clearly expresses the quality levels for each criterion considered useful, based on the seven elements of Lambert's Cookbook, starting from minimum levels accepted. In our research the rubric consists of: evaluation criteria, a defined scale and descriptive indicators to differentiate levels of understanding, skill and quality. These definitions guide us to the attribution of comparative score that tries to evaluate the performance of the storytellers based on a set of criteria that they range from a minimum to a maximum level (Danielson C., Hansen P., 1999).

Items	Performance levels			
	Exemplary	Proficient	Needs improvement	Incomplete
Story construction	The narrative plot inserts original and creative elements	The narrative plot is quite original	The narrative plot is clear, but not original	The narrative plot is rather trivial
Storyboard	The storyboard presents a sequence of images that fully corresponds to the story told.	The storyboard presents a sequence of images that corresponds (85% - 95%) to the story told.	The storyboard The storyboard presents a sequence of images that corresponds (70% - 84%) to the story told.	The storyboard presents a sequence of images that does not coincide with the narration
Time	The DST respects the times foreseen by the relevant scientific literature (min 2 minutes - max 5 minutes).	The respect of the times is correct, but it seems a bit 'forced'.	It does not respect the expected times (min 2 minutes - max 5 minutes).	The DST requires a total revision regarding the duration of the presentation.
Images	The choice of images is original and creative and is appropriate to the narrative intent.	The choice of images is appropriate to the narrative intent.	The choice of images is not perfectly suited to the narrative intent	The DST would require a more accurate search of images for the representation of the narration.
Image-audio matching	Perfect correspondence between image scrolling and voice recording.	The correspondence between the image scrolling and the voice recording is offset only in some points of the DST.	Image scrolling and audio recording are not perfectly in line for almost the entire duration of the narration.	The lack of correspondence between the images and the vocal recording does not allow an understanding of the story.
Pacing of the rec	The rhythm is absolutely in line with the times and scenes of the narration.	There is an alternation of rhythms too fast or too slow.	The rhythm does not fit the narrative.	No attempt to keep up the narrative through the rhythm of the voice.

Rec quality	The voice quality is clear and audible throughout the duration of the presentation.	The voice quality is clear and audible over almost the entire duration (85% - 95%) of the presentation.	The quality of the voice is clear and audible over almost the entire duration (70% - 84%) of the presentation.	The quality of the voice requires more care and attention
Soundtrack - Music	All the music is original and perfectly consistent with the narration	Almost all the music is original	The music is not very original, but consistent with the narration	
Soundtrack	The audio has been modulated and enriched with effects chosen appropriately and inserted correctly in the video.	The audio has been modulated and enriched with sound effects chosen appropriately, inserted not always correctly in the video.	Audio has not been enriched with many sound effects, but at least one audio track is present in addition to voice recording.	There are no audio effects that enrich the DST.

### Self assessment for the reflective practice

In the era of acceleration, characterized in the first paragraph, there are dimensions and conditions on which the narrative “habit” is totally absent, for lack of time and moreover for a feeling of shame. Even in the educational professional figures globes, it is rarely considered relevant to re-count the educators or educators’ knowledge, or to talk about self-awareness, or to frame communities of practices and to focus on the ways in which assessment is carried out, or the pedagogical principle of the planning etc., but it could be necessary to ‘storify’ this aspects, to reconstruct the memory and personal path and, moreover, it is necessary to become the own designer of own personal professional identity, so, once understood, interpreted and transformed all this items, they could be related to professional practice also in relation to the framework of institutional transformations (Calvani, 2011). The autobiographical storytelling must be performed as a matter of personal development for educators, oriented to increase their skills for introspective analysis and acquire a greater and better awareness of personal and professional self situation.

The workshop on personal digital narratives lasted for 12 hours in the classroom. The items in the rubric (Annacontini, Paiano, 2019) were widely discussed with all the participants and arose from their needs, shared during the moments of dialogue. Self-assessment is necessary to gain greater awareness of the educational and professional practice, so that they are urged to change attitudes, communication styles, educational-teaching methodologies, to review their valuable function as educators within an effective training process, we have chosen to design a self-assessment rubric in column with them.

For the design of the rubric, we used the procedures and terminology supported by the relevant scientific literature (Allen & Tanner, 2006; Arter & McTighe, 2001; Danielson & Hansen, 1999; Jonsson & Svingby, 2007). Educators' working methodology explicitly referred to Collaborative Learning aimed at building

professional communities (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006, Wald & Castleberry, 2000).

It was intended to constitute a working group motivated by a shared vision of learning, able to support and share the commitment and work of each of its members. Through a specific training action, the students were prompted to question themselves on their work, to reflect together on the characteristics that outline the competence of an educators and, therefore, its effectiveness. Throughout the process of constructing the column, educators, future pedagogists, have been asked about the guiding questions, previously prepared, in order to structure their reflection.

Here below, the rubric that results from the co-codesigned process, totally student oriented and aimed to the self-reflection.

Items	Performance level			
	Excellent 4	Good 3	Tolerable 2	Poor 1
Self-awareness	During the exercise of storytelling I was very sure about myself, my role, my position.	During the exercise of storytelling I was sure about myself, my role, my position.	During the exercise of storytelling I was quite sure about myself, my role, my position.	During the exercise of storytelling I was lost myself, I did not recognize my role and my position.
Recognition of emotions	During the exercise of storytelling I was able to recognize every emotions I felt, positive and negative ones.	During the exercise of storytelling I was able to recognize some emotions I felt, positive and negative ones.	During the exercise of storytelling I was able to recognize few emotions I felt, positive and negative ones.	During the exercise of storytelling I was totally disoriented.
Management of emotions	During the exercise of storytelling I was able to manage the emotions I felt and maintain a high performance.	During the exercise of storytelling I was able to manage the emotions I felt and maintain a good performance.	During the exercise of storytelling I was cannot manage all the emotions I felt and maintain a good performance.	During the exercise of storytelling I was totally upset and disoriented.
Neoteny	The exercise of storytelling helped me to realize I strongly believed to improve my personal and professional life.	The exercise of storytelling helped me to realize I believed to improve my personal and professional life.	The exercise of storytelling helped me to realize I not so convinced to improve my personal and professional life.	I could not change or improve nothing.
Locus of control	During the storytelling I was aware to determine all the close links between my personal actions or decisions and the events of my life.	During the storytelling I was quite aware to determine some links between my personal actions or decisions and the events of my life.	During the storytelling I understand that there could be a correlations between my personal actions or decisions and the events of my life.	It is difficult for me to explain the possibility of a link between my action and the events of my life.
Stability	During the storytelling I realized I lead all the past events of my story.	During the storytelling I realized how could I lead all the past events of my story.	During the storytelling I realized that the instability of some events made me uncomfortable and not the lead of my life.	During the storytelling I was not able to face up the instability of the events of my life and this made me confused.
Fail Management	During the storytelling I realized how I was able to manage the fail moment of my life and re-act fully believing that every I could re-start in a positive way.	During the storytelling I realized how I was able to understand the fail moments of my life but I was not able to re-act immediately.	During the storytelling I realized how I was not able to manage the fail moments of my life but I believed that I could re-start in a such way.	It was very difficult for me to understand and manage the fail moment. I felt astonished.



Previsional skills	When I wrote my story I could describe my future choice and I had clear ideas.	When I wrote my story I could describe my future choice but I had no ideas about the way to reach my aims.	When I wrote my story I had some doubts about my future choice and the way to reach my aims.	When I wrote my story I was totally confused about my future choice but I had no ideas about the way to reach my aims.
Intellectualization	When I did the exercise of storytelling I was able to understand and name every troubled situations of my life and	When I did the exercise of storytelling I was able to understand and name some troubled situations of my life.	When I did the exercise of storytelling I was able to understand but not to name every troubled situations of my life.	When I did the exercise of storytelling I was not able to understand and name every troubled situations of my life.
Self efficacy	When I wrote my story, I had the full perception of my skills to perform my role. I fully distinguished between the effectiveness of personal expectations and my outcome of expectations.	When I wrote my story, I had the perception of my skills to perform my role but I did not know if they are the right ones for the effectiveness of personal expectations and my outcome of expectations.	When I wrote my story, I was confused about my skills and the performance in my role, I try to understand the effectiveness of personal expectations and my outcome of expectations	When I wrote my story, I was totally confused about my skills and my performance.

### 3. CONCLUSION

Narrative skill is the basis of the reflexive professional's ability to learn from the educational experience (Schön, 1993, p 301), so, the storytelling is a critical reflection with a triple value: on training, on professional and on personal life. When we, as research team, decided to use the storytelling, in particular the personal digital storytelling, to investigate how the reflective thinking is necessary to build the professional identity, we design these two rubrics: one for the assessment of the product and one for the self assessment. This last is useful to focus on those aspects, related to the professional skills, usually not involved in the professional evaluation.

The key words of the self-assessment process are relationship, interactivity, dialogicity, reflexivity, which, moreover, are common to those of the formative process as they recall the didactic aspects (teaching as mediation: the dialogicity the relationship and the interactivity) and the finality (reflexivity "critical of oneself"), which concerns both the teacher or the territorial operator or educators and both the student and the community in which the training course is realized).

The assessment process in this sense does not measure, does not judge but helps, takes note of how we are and what we do to plan the future. The educational and professional practices of educational operators are necessarily always guided by theoretical reflection on their own experiences that can also lead to personal reflections and to possible innovative proposals that can be the object and result of psychopedagogical-didactic research. The process, according to Varisco (2004), has its own legitimacy and validity when, from evaluative moment and external control becoming a real moment of internal control, that is when the evaluation moment is lived, understood and acted in a way autonomous from every subject involved in the same process.

Therefore, self-assessment means performing an exquisitely metacognitive operation: it means distancing oneself from one's own self, objectifying one's own experience, one's own experience, and looking at it as something other than oneself. Now, in a socio-constructivist approach, or, in more general terms, centered on the student and his learning rather than on the discipline and on his teaching, this metacognitive operation is not optional or secondary, but constitutes an essential part of the construction of knowledge and the skills of the person. On the contrary, if we want to be even more explicit, self-assessment is only one of the phases or of the metacognitive activities within a more global approach. A metacognitive approach implies knowledge and skills along the whole learning path: from planning before the task to monitoring during the task to the real self-assessment after the task. And these operations are so closely related that they can be described as a continuum: in particular, self-assessment does not just mean giving a judgment at the end of an activity or a course of study; this is the opposite of an operation involved in planning, ie the choice of objectives, methodologies, materials and activities before the task; and it continues in monitoring, that is, in the evaluation that the learner makes of how it is proceeding during the task and of the adjustments that are gradually becoming necessary; and continues after the task, when it is necessary to decide how to proceed and how to plan the next steps, both in terms of recovery and in terms of development.

Self-assessment requires the ability to know how to ask questions and independently seek answers in one's professional life; it requires a mentality of research, proper to every intellectual, who never feels fully satisfied with the results achieved. Three factors are the basis of self-assessment: the perception of one's ability, the level of performance and the effort made to reach the goal. Knowing how to evaluate oneself helps educators to identify their skills and the effectiveness of their professional goals and to make the appropriate decisions in order to achieve self-improvement (Danielson, 2007). The ability to self-evaluate is, therefore, an important factor for obtaining positive results in the professional activity; it is part of the educator's metacognitive competence, which involves the awareness of personal variables, of the variables of the task and of the strategies that influence professional performance and which is enhanced by experience.

## REFERENCES

- Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE - Life Sciences Education*, 5(3), 197–203.

- Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bruner, J. S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (Vol. 222). Milano. Feltrinelli Editore.
- Bull, G. & Kajder, S. (2004). Digital Storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology* 4 (32), 46-49.
- Calvani, A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione.«Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), 2(3), 77-99.
- Cassani, E. C., & Fontana, A. (2000). *L'autobiografia in azienda: metodologie per la ricerca e l'attività formativa*. Milano. Guerini e Associati.
- Couldry, Nick. 2008. Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling. *New Media and Society*, 10(3): 373–91.
- Danielson, C., & Hansen, P. (1999). *A Collection of Performance Tasks and Rubrics: Primary School Mathematics*. Eye on Education, 6 Depot Way West, Suite 106, Larchmont, NY 10538.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Giovagnoli, M. (2009). *Cross-media: le nuove narrazioni*. Milano. Apogeo.
- Hartley, John and McWilliam, Kelly. 2009. “Computational power meets human contact”. In *Story circle: Digital storytelling around the world*, Edited by: Harley, John and McWilliam, Kelly. 3–15. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: reliability, validity and consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144.
- Lambert, J. (ed, 2007). *Digital Storytelling Cookbook* [Resumen en línea]. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling, Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2009). Where it all started: The center for digital storytelling in California. *Story circle: Digital storytelling around the world*, 77-90.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Lasica, J.D. (2006). *Historias contadas en formato Digital – Digital storytelling*.
- Lundby, Knut. 2008. Editorial: Mediatized stories: Mediation perspectives on digital storytelling. *New Media and Society*, 10(3): 363–71.
- McCabe, A., & Peterson, C. (Eds.). (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale. Psychology Press.
- Miller, C. H. (2008). *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. Burlington: Focal Press.

- Moreno, I. (2002). *Musas y Nuevas Tecnologías. El relato hipermedia*. Barcelona: Paidós-
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Petrucchio, C., & De Rossi, M. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma. Carocci.
- Robin, B. (2005). *The Educational Uses of Digital Storytelling*. En: University of Houston. (2005). Educational Uses of Digital Storytelling Website.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Rodríguez Illera, J. L. , & Londoño Monroy, G. (2010). Los relatos digitales como textos multimodales. In *El eBook y otras pantallas: nuevas formas, posibilidades y espacios para la lectura* (pp. 73-84). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Edizioni Dedalo.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Varisco, B. M. (2004). *Portfolio: valutare gli apprendimenti e le competenze*. Carocci.
- Wald, P.J., & Castleberry, M.S. (2000). *Educators as learners: creating a professional learning community in your school*. Alexandria, VA: ASCD.

# 10. Del Personal Digital Storytelling al Storydoing en las aulas. Presentación del Kit formativo para educadores

Cristina Galván Fernández  
cgalvan@ub.edu

Universitat de Barcelona

## RESUMEN

Se presenta el diseño y formato de un KIT autoformativo en línea para educadores/as del ámbito formal y no formal. El objetivo del curso es identificar las características clave de los relatos digitales personales (RDP), crear un RDP y diseñar una implementación de aula. Los contenidos del curso se ofrecen en formato digital con ejemplos audiovisuales, recomendaciones y recursos complementarios. La metodología docente es descargable e imprimible. Los participantes cuentan con una comunidad de práctica para alentar a los participantes en sus experiencias con RDP. Durante el curso se verán que otras vivencias de aula y de desarrollo personal están asociadas a la metodología con RDP.

**PALABRAS CLAVE:** relatos digitales personales, formación de formadores, aprendizaje en línea, metodología docente, innovación educativa

## 1. INTRODUCCIÓN

*We are storytellers, and we are the stories we tell*, William James (1892, 1963) ya nos anticipaba sobre la relación del *yo* y de las historias, y además, que todos, cada uno de nosotros, tenemos historias que contar. Desde la infancia nos introducimos al juego simbólico y a la vida real a través de cuentos, a través de juegos con una narrativa, nos metemos en la historia y nos construimos nuestro propio relato con unas emociones y asociaciones distintas del *otro*. Y, poco a poco, los contenidos curriculares toman protagonismo en la vida de los adolescentes y jóvenes, aquellos que están forjando su identidad, entre prefabricada y sana en términos de Gardner y Davis (2014) y Erikson (1968).

En un momento en el que las narrativas digitales se hacen presentes en la cotidianidad de los adolescentes y jóvenes, ya sea consumiendo o creando y compartiendo con sus pares, se desarrolla el proyecto *Los relatos digitales en la nueva ecología del aprendizaje* (EDU2016-76726-P). Este proviene de proyectos previos en los que se ha trabajado los relatos digitales personales como un tipo concreto de narrativas digitales. Entre los objetivos del proyecto se establece la formación a educadores/as para que desarrollen RDP en sus grupos, sean de ámbito formal o no formal. Una de las acciones de este objetivo es el diseño de un KIT autoformativo online el cual se presenta a continuación.

### 1.1. Experiencia previa en la formación de los relatos digitales personales

Dentro del Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual se han liderado distintas experiencias de relatos digitales personales en el aula. El inicio tuvo lugar hace más de 15 años conociendo una experiencia de relatos digitales en prisiones en Virginia y a partir de aquí, se iniciaron varias estancias en Estados Unidos y una primera experiencia en la carrera de Comunicación Audiovisual de la Universitat de Barcelona. Posteriormente, desde el Observatorio de Educación Digital, asociado al mismo grupo de investigación, se instauró en 2007 el proyecto Creando Historias Digitales en colaboración con el marco Edulab que se desarrollaba en el Citolab de Cornellà de Llobregat. En este proyecto fueron varios los estudiantes de educación secundaria de la localidad los que realizaron su primer relato digital personal y trascendió a maestros de educación primaria y secundaria. En paralelo, fueron ocurriendo otros proyectos en el ámbito universitario en titulaciones como Comunicación Audiovisual, Educación Social, Pedagogía, Master Enseñanza y Aprendizaje en Entornos Digitales... lo que llevó a expandir la metodología por contextos educativos asociados a la educación desde la comunicación, la inclusión social y la innovación educativa a nivel local y

nacional y en algunos países como Italia, Colombia y Chile. En resumen, se han llevado a cabo las siguientes experiencias en formato presencial:

- Educación Formal:

2007-2010: Aulas de garantía social de secundaria

2019: Asignaturas curriculares de secundaria (Lengua catalana)

2011- actualidad: Asignaturas curriculares de secundaria post-obligatoria

2011- actualidad: Asignaturas de los grados y másters de la facultad de Educación

- Educación No Formal:

2017: Experiencia en Centre Obert con adolescentes de 12 a 16 años

2019: Experiencia en Grupo de Ayuda Mutua con 4 jóvenes de 18-20 años

2018-2019: Talleres para educadores en Italia y Chile

Estos talleres permiten tener una visión general para distintos públicos, reconociendo sus puntos de interés y creando una variedad de estrategias y dinámicas adaptadas a ellos. Además, la trayectoria de más de una década realizando talleres formativos ha permitido establecer dinámicas centrales, que funcionan y forman el esqueleto de la metodología, así como ver la evolución de los RDP en el tiempo.

## 1.2. Otros casos formativos en relatos digitales

Bajo el paraguas del *digital storytelling*, como concepto anglosajón del tema que nos ocupa, constantemente aparecen ideas formativas en las que los contenidos principales son la la narrativa, el *branding* comercial y personal y episodios históricos. Las formaciones de última tendencia añaden características dinámicas, innovadoras y de tendencia en el mundo del marketing (nuevas perspectivas en las imágenes, aplicar la transmedialidad en los relatos, nuevos modelos de discurso, entre otros...).

Centrándonos en la formación que existe actualmente para que educadores apliquen los RDP en el aula encontramos varias iniciativas. Antes de enumerarlas, recordamos que Ohler nos ofrece en su libro *Digital Storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity* (2013) la conceptualización de los relatos digitales y su elaboración en fomato digital con recursos complementarios

online. A partir de aquí y con la generalización de los cursos en línea podemos encontrar en línea los siguientes cursos y talleres:

- [Powerful Tools for Teaching and Learning: Digital Storytelling](#) por Bernard R. Robin y Sara G. McNeil de la University of Houston System en la plataforma Coursera. El curso está dirigido a educadores de K-12 de cualquier disciplina, tiene una duración de 5 semanas y promueve una plataforma específica de creación de video.
- The Educational Uses of Digital Storytelling de la University of Houston ofrece una página web con recursos informativos, de software y los pasos para crear un RD (<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/archive/index.html>), es de acceso libre, en abierto y gratuito.
- Workshops Storycenter (Berkeley): [Digital Storytelling for Educators](#), Teaching Story Online. Son cursos para educadores de K-12 de 1 hora de duración en fechas determinadas y con hasta 100 participantes bajo inscripción previa. El centro Storycenter también tiene otros talleres monográficos para educadores, profesionales y jóvenes.
- [Digital Storytelling with Your Class](#) de Adobe Education Exchange. El curso es gratuito, accesible hasta octubre de 2020, tiene una duración de 3 horas y se centra en la creación de videos con la plataforma Adobe Spark.
- [Learn Digital Storytelling. Towards Excellence In Learning](#) en Udemy. Curso disponible, de pago, con duración de 1 hora.
- [Digital Storytelling Tools & Educational Video Production – Web 3.0](#) en School Education Gateway (Erasmus+). Curso recurrente mensualmente organizado en 15 módulos.
- [Digital Storytelling](#) de European Exchange en Lisboa. Es un curso presencial para educadores que se ofrece periódicamente y tiene una duración de 5 y 7 días bajo coste.

Todos estos cursos son en lengua inglesa, en formato MOOC y con carácter individual.



## 2. NUESTRA PROPUESTA: KIT FORMATIVO PARA PROFESORADO Y EDUCADORES SOCIALES

Considerando la experiencia formativa previa de los miembros del equipo investigador del proyecto *Los relatos digitales en la nueva ecología del aprendizaje* (EDU2016-76726-P) y la necesidad detectada de tener material estratégicamente definido para las personas interesadas en aplicar RDP en el aula, se ha diseñado un kit autoformativo. Este kit *Digital Storytelling en Educación* se encuentra en el sitio propio de GREAV y se puede acceder como invitado (enlace al curso: <https://greav.org/moo/course/view.php?id=3>).

El valor añadido de este curso, a diferencia de los anteriores presentados, se puede sintetizar en 5 aspectos: 1) se contextualiza el fenómeno de los RDP desde los referentes en el área; 2) el idioma vehicular es el castellano, de manera que facilita el acceso a aquellas personas que no dominan el inglés; 3) el curso es accesible en cualquier momento y es gratuito; 4) hay un espacio de foro y comunidad de práctica con noveles y expertos para resolver dudas, compartir y seguir aprendiendo *de y con* los demás; 5) se ofrece el acceso a un repositorio de RDP con buscador avanzado según organizadores educativos.

### 2.1. Objetivos y competencias

Dando respuesta a los colectivos interesados en los relatos digitales personales y su aplicación educativa, el KIT FORMATIVO pretende que educadores lleguen a i) identificar qué son los relatos digitales personales, ii) diseñar la planificación en el aula así como iii) crear un relato digital personal.

En procesos donde hay una implicación de la identidad, emociones y valores de la persona, y en los que se reviven momentos de inflexión y significativos, es importante que el educador experimente el momento de creación y repiense aquellos elementos clave que pueden presentarse en la relación educativa. En el kit, se insiste en que este proceso de creación es uno de los factores clave para llevar los RDP en el aula.

A lo largo del curso se verá que son varias competencias de distinta índole las que se ponen en juego, tales como: planificar estrategias de aula, escribir relatos y guiones multimodales, editar recursos audiovisuales, acompañar procesos personales en ambientes grupales de aula, fomentar la identidad y desarrollo personal, entre otras.

## 2.2. Destinatarios

En cada formación y experiencia de RDP en el aula guiada por miembros de GREAV, ha surgido interés por parte de educadores de distintos ámbitos por conocer más sobre la experiencia. La mayor parte de estos interesados tienen un perfil similar: quieren mejorar su competencia digital docente pero perciben que necesitan ayuda, quieren mejorar la competencia digital de sus estudiantes a través de actividades de aprendizaje, trabajan las narrativas y la reflexión de los aprendizajes en sus clases y/o quieren potenciar las actividades de convivencia en el aula. Por tanto, gran parte de ellos no son expertos en implementar actividades del ámbito digital en clase pero tienen una percepción positiva y social sobre ello.

En consecuencia, el KIT FORMATIVO está pensado para educadores con estas características y, en concreto, para aquellos que atienden a adolescentes y jóvenes en ámbitos formales y sociales. Esto es, para i) profesores y tutores de centros de secundaria de cualquier especialidad (orientación, lenguas, expresión artística, filosofía...), ii) profesorado universitario que trate materias asociadas a las ciencias sociales (sociedad digital, narrativas, orientación, comunicación audiovisual...) y iii) educadores sociales, monitores y otros profesionales que planifiquen e impartan prácticas de enseñanza-aprendizaje en contextos socioeducativos (centros cívicos, centros abiertos, aulas de refuerzo...).

## 2.3. Contenidos del curso

Para lograr los objetivos del curso se han preparado 5 bloques de contenidos distintos:

**Bloque 1.** ¿Qué son los Relatos Digitales Personales? Siendo una breve introducción a la temática encontraremos la definición, el porqué de este nombre, cuáles han sido las primeras experiencias de RDP y qué tipo de experiencias en el aula se han realizado.

**Bloque 2.** Características y ejemplos de los RDP: características clave, elementos narrativos, elementos audiovisuales y temáticas recurrentes.

**Bloque 3.** Metodología para crear RDP en el aula:

1. INTRODUCCIÓN

2. LA PLANIFICACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

2.1. Diagnóstico del grupo de participantes y contexto educativo

2.2. Finalidades de la metodología: ¿Qué buscamos conseguir? ¿A través de qué objetivos y competencias lo podemos lograr?

2.3. Planificación logística: equipo formador y roles, planificación de los espacios e infraestructuras, duración del taller y de cada una de las sesiones, recursos técnicos y aspectos legales. Se ofrece plantilla para completar y descargar.

### 3. LA INTERVENCIÓN EN EL AULA

3.1. Introducción: Fases y presentación de unidades didácticas

3.2. Unidad didáctica 1. La narrativa digital

3.3. Unidad didáctica 2. Autores de nuestra historia

3.4. Unidad didáctica 3. Del guión a la realización

3.5. Unidad didáctica 4. Nuestra historia en gran pantalla

3.6. El proceso reflexivo

3.7. Recursos

**Bloque 4.** Recursos disponibles: programario recomendado, tutoriales y otros.

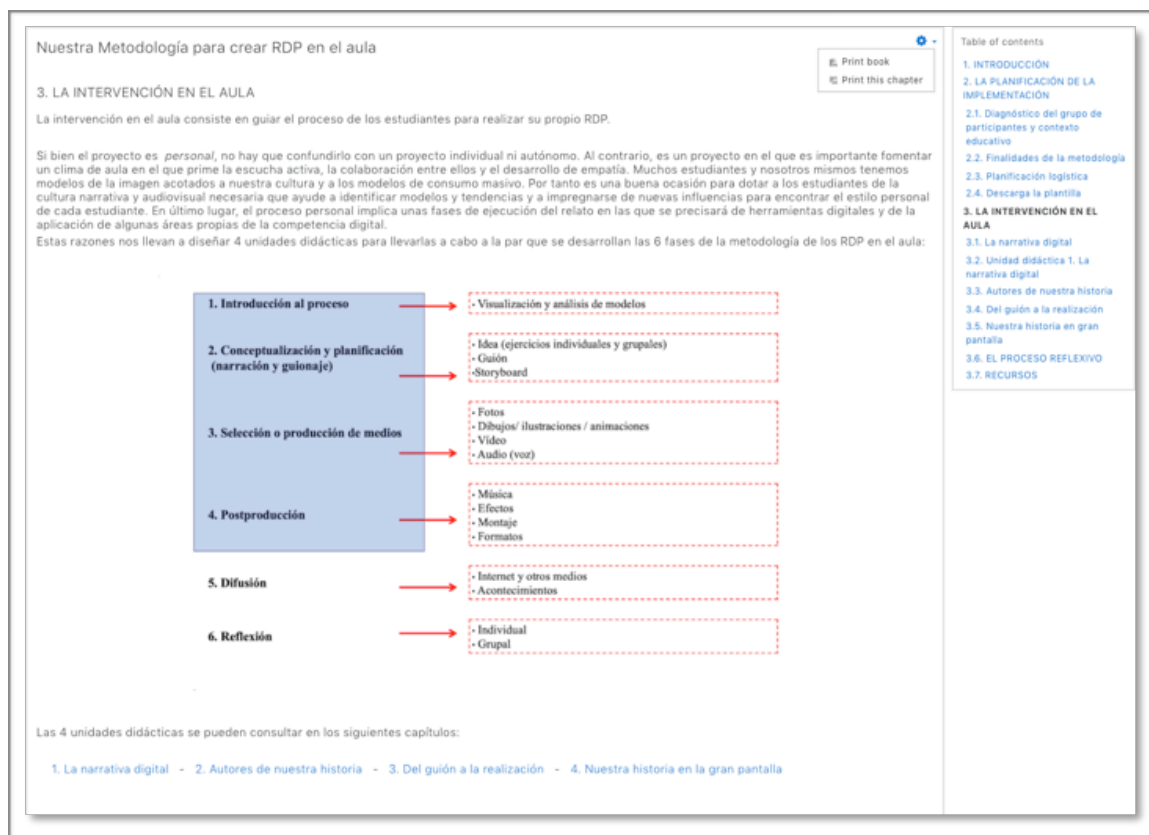
**Bloque 5.** ¡Haz tu primer RDP en 8 pasos!: 1. Escoge tu historia, 2. Escribe tu relato, 3. Diseña el storyboard de tu historia, 4. Edita imágenes, 5. Edita Voz en Off, 6. Produce tu video, 7. Revive tu relato, 8. Socializa tu relato.

**Bloque 6.** Espacio de foro: distintos foros para dar respuesta a sugerencias, ideas, dudas y compartir los procesos.

**Bloque 7.** Para saber más: acceso al repositorio Digital Storytelling del Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (<http://storytelling.greav.net>), bibliografía recomendada, página del proyecto y Quiénes somos.

La presentación de los contenidos y de las actividades se encuentran en la misma página del curso. Cada apartado de contenido se desarrolla con: aspectos clave, citas y paráfrasis de autores de referencia del tema (cuya publicación se encuentra en el apartado “Para saber más”), imágenes y videos de ejemplo y enlaces a recursos externos y en abierto. El bloque 3. Metodología para crear RDP tiene una estructura similar y se navega por los contenidos en formato libro y es descargable e imprimible (ver Imagen 1).

## Imagen 1 Libro de contenidos del bloque Metodología para crear RDP en el aula



### 2.4. Temporalización

El curso se puede empezar en cualquier momento y está contemplado para que se pueda realizar en una dedicación media de 20 horas. Se estiman 3 horas para los contenidos teóricos y la realización de las actividades de refuerzo, entre 10 y 15 horas para desarrollar un RDP breve y entre 4 y 7 horas para describir la propia implementación en el aula. Se recomienda visitar la bibliografía recomendada, no solo al inicio, sino que también a medida que se está implementando en el aula para fortalecer la comprensión de la finalidad de los RDP y revalorizar los contenidos y procesos educativos ligados. Es por esta razón que en la actividad ¡Haz tu RDP en 8 pasos! se incluye citas teóricas que se encuentran en la bibliografía recomendada (Ver Imagen 4).

## **2.5. Metodología del curso y actividades de aprendizaje**

Londoño y Rodríguez-Illera (2020) han señalado que el aprendizaje de RDP se mueve en espacios de aprendizaje experiencial (Kolb y Fry, 1975, Kolb, 1984) y situado (Lave y Wenger, 1991). Siguiendo esta premisa, se establece la conceptualización teórica y la metodología del KIT autoformativo.

Bajo el aprendizaje auténtico y situado (Brown, Collins y Duguid, 1989), el educador/a (destinatario del curso) aprenderá a realizar un RDP y a cómo llevarlo al aula teniendo en cuenta las relaciones educativas que se derivan. Esto implica que aprenderá haciendo y experimentando pensando en relación a su entorno sociocultural próximo, físico y comunitario pues el espacio educativo tiene características complejas en cada contexto.

El curso tiene un planteamiento secuencial, bajo un itinerario recomendado de contenidos y un bloque de actividades que, realizándolas en orden, se obtiene un primer relato digital personal. Teniendo en cuenta la disposición y distintos niveles de expertez de los destinatarios, cada uno de los bloques de contenidos y actividades están visibles sin necesidad de superar ninguna condición. De este modo se facilita una visión global del curso y se puede acceder recurrentemente a la información que interese al destinatario.

Como estrategia de aprendizaje, en cada bloque de contenido se ofrece preguntas que ayudan a identificar y enfocar la atención de ciertos elementos característicos (Ver Imagen 2). Las respuestas a estas preguntas se pueden compartir en un foro de respuestas, el cual tiene un uso sencillo para publicar y permite visualizar fácilmente las respuestas de otras personas.

## Imagen 2 Actividades de identificación de elementos clave de los RDP


Explora las características de los RDP con ejemplos

Refuerza los aspectos claves de un RDP

Mostramos 6 videos para trabajar la composición visual, la voz en primera persona y la temática. Visualiza cada uno e identifica los elementos que solicitamos. Puedes compartir tus respuestas en el [espacio de foro](#).

### 1. La composición visual

Visualiza el siguiente relato y fíjate en los recursos y composiciones que utiliza:


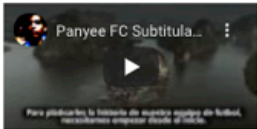


¿Cuántos recursos audiovisuales identificas?

Es importante que cada individuo escoja los recursos (fotografías, imágenes de Internet, dibujos, vídeos...) con los que sienta más comodidad. La originalidad y variedad de recursos permitirán captar la atención del receptor.

### 2. La voz en primera persona

Visualiza estos dos videos por orden y contempla las diferencias.



¿Cuál te ha creado mayor empatía?

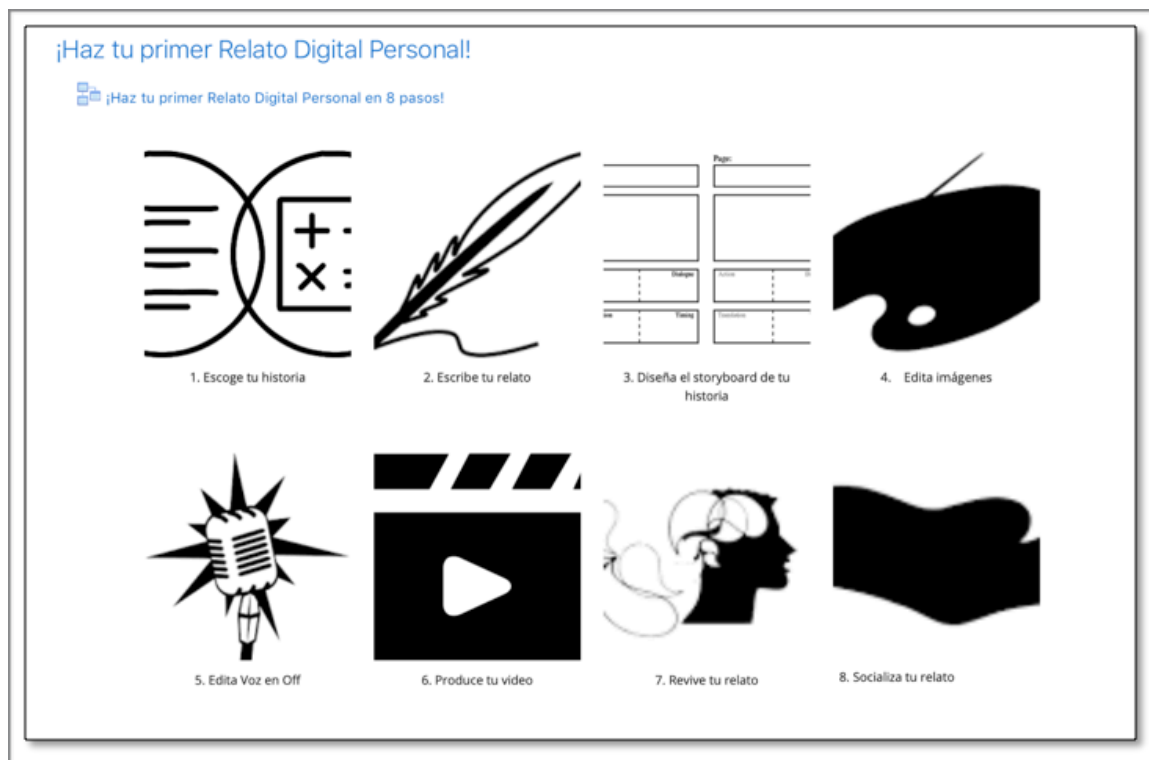
Seguro que te has dado cuenta que la voz en off favorece la conexión del relator con el receptor, transmite emociones y ¡transforma las historias en relato!

### 3. La temática

El Bloque 3. *Metodología para crear RDP en el aula* tiene especial importancia pues se presenta la información esencial para llevar la práctica en el aula en el que el objetivo de aprendizaje puede variar de un grupo a otro. La práctica en el aula la desarrollamos en 6 fases y 4 unidades didácticas que permitirán trabajar competencias transversales y específicas de la competencia digital, la cultura audiovisual y de convivencia en el aula. Para que cada educador/a diseñe la planificación de aula se ofrece una plantilla descargable y editable con algunas ayudas para completarla.

Hacer un RDP en 8 pasos es la actividad central del curso y se presenta en un mismo bloque. Se establecen los 8 pasos mínimos de la creación del RDP y se explican con una descripción sencilla, acotada y suficiente para hacer un buen RDP (Ver Imagen 4):

### Imagen 3 Menú de las 8 actividades clave para hacer un RDP



Cada una de las actividades tiene una temporalidad de entre 1 y 3 horas y se detallan en breves pasos con la siguiente estructura:

1. Enlace al bloque de contenidos a modo de refuerzo de conocimientos previos.
2. Secuencia de tareas estratégicas para lograr la actividad.
3. Recursos complementarios como plantillas, enlaces a programario o imágenes de ejemplo.
4. Consideraciones a tener en cuenta en su aplicabilidad en el aula. Estas consideraciones son citas y paráfrasis de autores para recordar aspectos esenciales de los RDP (Ver Ejemplo en Imagen 4).

## Imagen 4 Ejemplos de la estructura de las actividades para hacer un RDP en 8 pasos

### 2. ESCRIBE TU RELATO



Escribe tu relato en el tiempo y espacio que consideres. Posteriormente, reléelo y modifica lo que consideres.

1. Revisa las características clave de un relato ([ver apartado en una ventana nueva](#))
2. Identifica un principio, desarrollo y final.
3. Identifica un final reflexivo, ¿hay algún cierre que sintetice o anime a continuar pensando?
4. Revisa que no haya información redundante.
5. Reléelo de nuevo y obtén un relato de **máximo 1 página** (esto es la equivalencia a un relato de entre 2 y 4 minutos de duración).

**Considera que...:**

La distinción entre historia y relato, le debe hacer comprender al alumno que la "historia narrada" no tiene porqué contener todos los datos de la "historia concebida", de hecho ese es uno de los errores frecuentes del alumnado. (...)Comprender y cumplir las exigencias del relato digital le llevará a reflexionar sobre cómo narrar su historia, que en definitiva no es más que narrarse a sí mismo (su Yo) a través de un relato digital. La limitación del espacio lleva al alumno a centrarse en una única historia que contar. A menudo en sus primeros esbozos de la historia aparece más de una historia que relatar, o bien elementos que resultan superfluos para el relato en cuanto que no añaden nada y su supresión no supone ninguna pérdida de sentido del mismo. Esa exigencia de síntesis le lleva a concretar bien lo que quiere contar sobre sí mismo. (Herreros, 2012, p.72).



Siguiente paso: DISEÑA EL STORYBOARD

Imagen 5 Icono representativo de realización de la actividad dedicando tiempo con calma





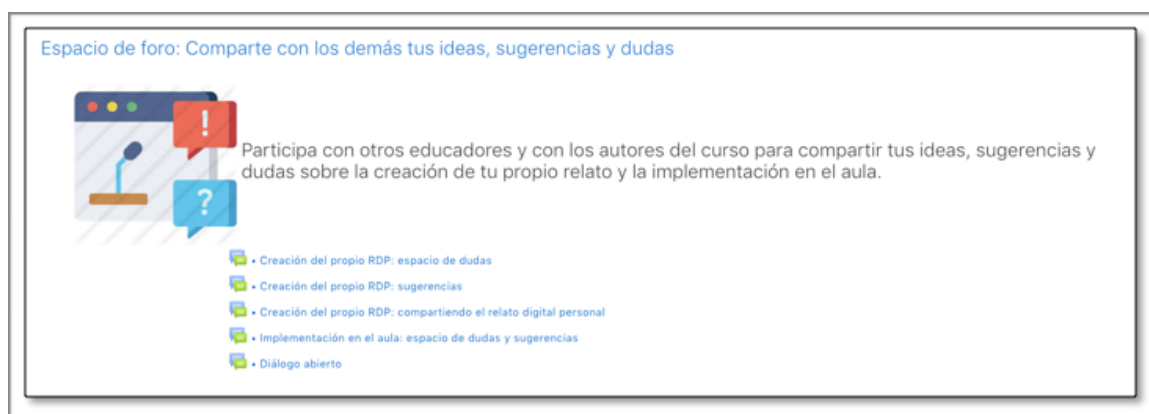
Otra característica común de las explicaciones y actividades es la vertiente reflexiva. En la línea de las historias personales, las cuales tienen sentido para los demás cuando evocan empatía con distintas situaciones y entornos, los contenidos intentan favorecer esta empatía con los educadores. Se presentan informaciones descriptivas y ejemplos específicos de los contextos de los educadores/as y se acompañan con preguntas que ayuden a identificar los elementos que generan emociones durante el proceso. Situar en el relato digital personal va más allá de la producción de la historia y de como se simboliza, va más allá del uso de herramientas digitales y va más allá de lo que uno mismo quiere representar. Para centrar al educador/a en estas reflexiones se plantean preguntas y se muestra un icono que sugiera hacer las actividades con calma (ver Imagen 5).

## 2.6. Creando comunidad de aprendizaje desde la ayuda en línea

Como se ha ido mencionando, los relatos digitales que tratamos son personales pero todo relato tiene algo colectivo. Toda historia pasa en relación con el otro, interactuamos con la visión del otro e incluso nos alejamos y diferenciamos de la visión del otro. También el proceso creativo es colectivo, siempre nos guiaremos por aquella representación que ha sido aceptada culturalmente, por tradición, costumbre o por tendencia, incluso cualquier pequeña idea surge de ideas externas anteriores. Esta consideración lleva a que el proceso de creación de un RDP y de desarrollo de la implementación en el aula también sea compartido con otras personas, por iniciativa de cada participante.

En todo proceso siempre salen ideas, sugerencias, incertidumbres, dudas... que quieren ser compartidas o resueltas con otras personas. Para ello hay un espacio de foro abierto en el que se podrá participar en los distintos debates (Ver Imagen 6):

Imagen 6 Espacio de foro del curso



El espacio de foro se mantendrá activo dinamizando la participación de los usuarios. El papel de liderazgo por parte de los expertos es relevante para promover el aprendizaje social entre los participantes y mejorar las implementaciones que se den en las aulas. Los distintos espacios de foro pretenden organizar las discusiones: ubican al usuario a identificar de qué tipo es su comentario, a saber en qué espacio debe ubicarlo y a encontrar fácilmente respuestas similares a las suyas. Si bien se inicia con un espacio de foro, se pretende que con la entrada de participantes se potencie la comunidad de práctica. En esta comunidad cada participante proviene de experiencias y campos profesionales distintos (educadores sociales, profesores de lengua, de comunicación audiovisual, orientadores...) y facilita el proceso de *enculturación* (en términos de Brown, Collins y Duguid (1989). Se tendrá en cuenta los tres elementos fundamentales de Wenger (1998): comprensión compartida entre ellos y expertos, compromiso mutuo (creando interacciones entre los distintos participantes) e integración de los recursos e informaciones complementarias que sugieran y sean de interés para el objetivo del curso. Será interesante ver cual es el grado de implicación de los participantes con el resto, si prevalece la característica de *participación periférica legítima* de Lave y Wenger (1991) entre noveles y expertos o si el espacio de foro será una comunidad de interés.

### 3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La trama del curso pretende crear historia sobre lo que son los RDP y cómo llevarlos al aula. Esto permite apelar al educador/a dándole herramientas y conectando con su realidad, una realidad en la que hay objetivos curriculares, horarios, evaluaciones y en la que también se encuentra con adolescentes y jóvenes, personas en crecimiento emocional, identitario, que se nutren de su relación con los otros. No es un curso solamente para lograr unos objetivos de aprendizaje y ejecutar una acción sino para enmarcarlos en las relaciones educativas que se crean en el aula y en el desarrollo personal del alumnado. Es un curso donde prevalece la persona, la cultura y la convivencia.

En el curso mostramos el *storytelling* con el *storydoing*. Con la intención de ayudar al educador/a, nos adelantamos sobre cuáles serán las herramientas que necesita para aplicarlo en el aula. En el curso toma protagonismo la realización de un RDP. Cuando un educador realiza previamente las tareas de aprendizaje que solicita a sus estudiantes, se adelanta a conocer qué estrategias debe aplicar ante ciertas situaciones. En el caso de los RDP, el factor emocional y de compartir su *yo* con los demás, se convierte en un proceso de decisión sobre *qué* compartir y *a quién*. Y aquí, seguramente, saldrán las primeras impresiones de los educadores en cuanto cómo

aplicarlo *con sus estudiantes*. Estas decisiones y reflexiones personales surgen al inicio de la creación de un RDP y se irá el inicio de un proceso personal y compartido con los demás que continuará incluso una vez terminados y visionados los RDP. Por tanto, presentamos una metodología que es aplicable y compatible con las competencias, contenidos y metodologías curriculares pero también es una metodología que tendrá relatos personales, emociones y puntos suspensivos.

## REFERENCIAS

- Brown, J.S.; Collins, A.; Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Nueva York: Norton.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós.
- James, W. (1892, 1963). *Psychology*. Greenwich: Fawcett.
- Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.), *Studies of group process* (pp. 33–57). New York: Wiley.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Londoño-Monroy, G. y Rodríguez-Illera, J.L. (2020). La pertinencia educativa y formativa de la creación. En J.L. Rodríguez-Illera y G. Annacontini (coords.), *Metodologías narrativas en educación* (pp. 37-55). Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Ohler, J. (2008). *Digital Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity (2a ed)*. Thousand Oaks: Corwin.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

# Autores

## **Annacontini, Giuseppe**

Profesor Asociado de Pedagogía General y Social en el Departamento de Historia, Sociedad y Estudios Humanos de la Universidad de Salento. Coordinador vertical de eDealth de MoDict. Se interesa por la pedagogía de convivialismo, la etnología, la educación para la salud y la promoción del bienestar basada en un enfoque complejo y problemático. Autor de numerosos ensayos, artículos y volúmenes, entre ellos: *Dalla mano al pensiero* (Lecce 2012); *La pedagogía desde el metro. Teoría crítica y líneas metodológicas* (Turín 2014); con Rosa Gallelli, *Formando otras (i) mentes* (Bari 2014); con Isabella Loiodice, *Meridian Pedagogies* (Bari 2017).

## **Cincinnati, Federica**

Grado en Teorías y Prácticas Educativas y profesora asistente de Pedagogía General y Social en el Departamento de Historia, Sociedad y Estudios de la Universidad de Salento. Educadora educativa y sociopedagógica para el servicio de integración e inclusión para la diversidad. Ha participado en numerosos programas de formación, educación digital e innovaciones digitales. Experto en evaluación y diseño de sistemas de salvaguardas.

## **Fuertes-Alpiste, Marc**

Doctor en pedagogía. Profesor de la Universitat de Barcelona, en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación. Es miembro del grupo de investigación consolidado en enseñanza y aprendizaje virtual (GREAV). Sus intereses de investigación se centran en el estudio de los relatos digitales personales en educación y en los procesos de alfabetización digital e integración de tecnología en procesos educativos. Ha publicado artículos en revistas y capítulos de libro a nivel internacional sobre el potencial de los relatos digitales en educación de personas adultas y para los operadores socioeducativos y sobre innovaciones pedagógicas que integran tecnología para la mejora de procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **Galván Fernández, Cristina**

Licenciada en Pedagogía (2008) y Doctora en Educación y Sociedad (2015) por la Universitat de Barcelona. Es Profesora Lectora en el departamento Teoría e Historia de la Educación de la misma universidad. Ha participado en varios proyectos de innovación docente e investigación en Educación Superior en temáticas asociadas al desarrollo competencial con portafolios digitales. También ha participado con centros

de formación y centros educativos formando a profesorado en áreas de innovación docente y consolidando proyectos para el desarrollo de la competencia digital en la educación primaria y secundaria. Ha realizado talleres de RDP a estudiantes y profesorado universitario en Barcelona, Italia y Chile.

### **Herreros Navarro, Miguel**

Doctor en “Educación y Sociedad” por la UB. Máster en Enseñanza Aprendizaje en Entornos Digitales por la UB. Premio Extraordinario de Máster de la Facultad de Educación de la UB en el 2012. Licenciado en Filosofía por la UB. Colaborador del GREAV de la UB. Miembro del Observatorio de Educación Digital de la UB. Profesor de Filosofía de enseñanza media. Ha participado en diferentes proyectos de investigación relacionados con los Relatos Digitales: 2008-2011 Relatos Digitales en Educación; 2016-2019 Relatos Digitales en las nuevas Ecologías del Aprendizaje (REDEA). Líneas de investigación de interés: educación en la sociedad digital, relatos digitales personales, las emociones y el aprendizaje con las nuevas tecnologías.

### **Koukakis, Alexandro**

Graduado en Ciencias de la Educación y Conocimiento Filosófico (2016) en la Universidad de Salento, asistió a la Escuela de Consejería Educativa de tres años - enfoque sistémico / relacional en la Escuela de Consejería Espéro (2017) y Maestría en Consultoría y Diseño Pedagógico de procesos formativos (2020) en la misma universidad

### **Lasén Díaz, Amparo**

Doctora por la Universidad Paris V-La Sorbonne, profesora de sociología de la Universidad Complutense de Madrid y miembro del grupo de investigación Sociología Ordinaria. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de la cultura digital y la vida y relaciones cotidianas, en especial en relación con su participación en las configuraciones contemporáneas de subjetividades y afectos, de los sentidos y relaciones de género, y con las prácticas juveniles. Ha trabajado como investigadora en el Digital World Research Centre de la Universidad de Surrey, investigadora posdoctoral en el Departamento de Sociología del LSE (London School of Economics and Political Science) e investigadora en el CEAQ (Centre d’Études de l’Actuel et du Quotidien) Paris V-La Sorbona, sus publicaciones, en sus tres lenguas de trabajo, están accesibles en la Red.

### **Londoño Monroy, Gloria**

Comunicadora Social-Periodista por la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Colombia; Magíster en Comunicación y Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y Doctora en Multimedia Educativo por la Facultad de Pedagogía (hoy de Educación) de la Universitat de Barcelona (UB), España. Se ha dedicado a la ideación, planificación y gestión de proyectos de comunicación de carácter digital, educativo o social, así como a la generación de diversos tipos de contenidos para medios de comunicación tradicionales e interactivos. De igual forma, a la docencia y la investigación. Está vinculada a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria (Medellín, Colombia), y orienta asignaturas de posgrado en la Maestría en Comunicación Digital y la Especialización en Comunicación y Periodismo Digital de la UPB. Es miembro investigador del grupo Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV) de la UB. Entre sus intereses están la comunicación educativa mediada o con apoyo de TIC, la investigación social y el uso de relatos digitales de tipo personal (historias de vida) con finalidades formativas en el campo de la educación formal o ciudadana.

### **Martín García, Xus**

Es profesora titular de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Coordina el master oficial "Educación en valores y ciudadanía". Es miembro del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) y responsable de la línea de investigación "Aprendizaje servicio y jóvenes en riesgo de exclusión social" en la cual se inscribe el proyecto "Grupo de ayuda mutua y relatos digitales". Sus líneas de estudio se centran en la inclusión social de jóvenes vulnerables, el aprendizaje servicio, la educación en valores y el trabajo por proyectos.

### **Martínez Fernández, Anna**

Graduada en Comunicación Audiovisual en la Universidad Pompeu Fabra y del Máster en Intervenciones Sociales y Educativas de la Universidad de Barcelona, es la persona que ejerce como técnica audiovisual en el proyecto "Grupo de Ayuda Mutua y relatos digitales" del GREM. Durante dos años, colaboró en el proyecto "Los relatos digitales en la nueva ecología de aprendizaje" como miembro del Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV) de la Universidad de Barcelona.

### **Martínez-Olmo, Francesc**

Profesor de la Universidad de Barcelona y especialista en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Asesora sobre Instrumentos de Medición y Evaluación Educativa. Es miembro del grupo de investigación consolidado en enseñanza y

aprendizaje virtual (GREAV). Su trayectoria científico-académica se centra fundamentalmente en los ámbitos de la evaluación educativa y los métodos de investigación educativa. Sus publicaciones más recientes son sobre el valor de la investigación formativa para la innovación docente y el desarrollo competencial, estadística aplicada a la educación, el portafolios digital para la mejora de competencias transversales, la percepción del alumnado sobre la utilidad de las actividades de aprendizaje para desarrollar competencias y tendencias en el diseño metodológico de investigación sobre la evaluación de competencias.

### **Molas-Castells, Núria**

Doctora en Educación y Sociedad. Es profesora asociada de la Universitat de Barcelona, en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación. Es miembro del grupo de investigación consolidado en enseñanza y aprendizaje virtual (GREAV). Sus intereses se centran en el estudio de las narrativas digitales en educación, especialmente la narrativa transmedia y los relatos digitales personales, además de los procesos de alfabetización digital. Ha publicado un libro, artículos en revistas y capítulos de libro a nivel internacional sobre los usos de las narrativas transmedia y los relatos digitales en contextos educativos, además de otras publicaciones relacionadas con la integración de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Paiano, Anna Paola**

Doctora en Ciencias de la Educación y Pedagogía en la Universidad de Foggia. Actualmente trabaja con la cátedra de pedagogía general y social en el Departamento de Sociedad, Historia y Estudios de Humanidades de la Universidad de Salento. Ha dirigido varios talleres sobre metodologías narrativas y sobre narración digital en los campos de la salud, la educación y la educación universitaria.

### **Quintana-Albalat, Jordi**

Profesor del departamento de Didáctica y Organización Educativa y coordinador del Máster de entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona (UB). Miembro del Grupo de investigación consolidado en Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV) y del Observatorio de la Educación Digital (OED). Sus ámbitos de interés e investigación son: tecnologías digitales y educación, competencias informacionales, entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

**Rodríguez Illera, José Luis**

Catedrático de la Universitat de Barcelona en el departamento de Teoría e Historia de la Educación. Es doctor en Pedagogía por la misma universidad. Sus intereses de investigación se centran en estudiar las prácticas letradas digitales (digital literacies), fuera y dentro de la escuela, así como los nuevos lenguajes y narrativas propiciados por la sociedad digital y los cambios culturales que se producen en la educación.

**Rubio-Hurtado, María José**

Profesora de la Universidad de Barcelona. Imparte clases en la Facultad de Educación principalmente en áreas de Investigación, TIC y educación, Prácticas externas y Proyecto Final de Grado de Pedagogía. Es miembro del Instituto de Investigación en Educación (IRE). Es investigadora en el grupo de investigación en Aprendizaje Virtual (GREAV) y en el Observatorio de la Educación Digital de la Universidad de Barcelona. Sus investigaciones incluyen temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje mediado por las TIC, género y TIC y competencias informacionales e investigativas; temas sobre los que tiene una gran cantidad de publicaciones



\* \* \*

© UNIVERSITAT DE BARCELONA, 2020  
Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual  
Observatori de l'Educació Digital

\* \* \*

\*

